

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANALIA MARIA DE FÁTIMA COSTA

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA
FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO**

**PONTA GROSSA
2025**

ANALIA MARIA DE FÁTIMA COSTA

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA
FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO**

Tese apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito para obtenção do título em Doutora em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vera Lucia Martiniak

PONTA GROSSA

2025

C837 Costa, Analia Maria de Fátima
A concepção de educação especial na perspectiva inclusiva na formação inicial do pedagogo / Analia Maria de Fátima Costa. Ponta Grossa, 2025. 289 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Martiniak.

1. Diretrizes Curriculares Nacionais. 2. Educação Especial - Perspectiva Inclusiva. 3. Formação - Pedagogo. I. Martiniak, Vera Lúcia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

Analia Maria de Fatima Costa

"A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO"

Ponta Grossa, 28 de março de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profª Drª Vera Lucia Martiniak - UEPG - Orientadora (presidente)

Profª Drª Elsa Midori Shimazaki - UNOESTE

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UNICENTRO

Profª Drª Elenice Parise Foltran - UEPG

Profª Drª Karen Ribeiro - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 08/05/2025, às 14:57, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Gilmar de Carvalho Cruz, Professor(a)**, em 14/05/2025, às 16:32, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Karen Ribeiro, Professor(a)**, em 23/05/2025, às 10:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Elenice Parise Foltran, Professor(a)**, em 23/05/2025, às 10:11, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2572784** e o código CRC **657BAAC1**.

Dedico este estudo

Aos meus ex e atuais acadêmicos(as) da Formação Inicial de Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Sant'Ana, futuros pedagogos(as) que, provavelmente, do mesmo modo que eu, enfrentarão os desafios da atuação na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a DEUS, por mais esta conquista em minha vida, pois sempre tive a certeza de que “O Senhor é meu pastor, nada me faltará” (Salmo 23).

Aos meus filhos que tanto amo, Leandro e Allan, companheiros e amigos de todas as horas, com os quais divido esta vitória.

Aos meus amados netos, Allana, João Gabriel e Antônio, pelos sorrisos, carinhos, e brincadeiras a cada encontro virtual, que fazem meu viver ter sentido.

A minha estimada nora Tatiana, estudiosa e apaixonada pela Educação Especial, com a qual celebro esse momento.

A minha mãe Milca, pelos pequenos flashes de lucidez quando aparenta ainda me reconhecer e a meu pai Valfrido (in memorian), pela maravilhosa sensação de estar sempre presente em meu dia a dia.

Em especial à minha querida orientadora Profa Dra Vera Lucia Martiniak, pela sua disponibilidade, generosidade e carinho, ao me conduzir de forma incondicional em todos os momentos que precisei na elaboração desta tese.

Aos meus amigos Prof. Esp. Lucio Mauro Machado e Profa Dra Marcia Maria Dropa , pelo carinho, apoio e amizade de sempre.

Aos professores que compuseram a banca de defesa, Profa Dra Elsa Midori Shimazak, Profa Dra Elenice Parise Foltran, Prof. Dr Gilmar de Carvalho Cruz, Prof. Dr Jefferson Mainardes, Profa Dra Karen Ribeiro, pelas preciosas contribuições para a efetivação desta pesquisa.

"Eu canto porque o instante existe"

por Cecília Meireles

Eu canto porque o instante existe

e a minha vida está completa.

Eu canto porque o outro existe,

o outro que sou eu, o outro que é o outro,

o outro que há entre todos.

A nossa voz se entrelaça e se dissolve,

mas permanece, em cada riso, em cada olhar,

a certeza de que somos um só,

num abraço feito de tempo, de alma, de silêncio.

E é na diferença que a gente se encontra,

pois é na diversidade que se forma o mundo.

RESUMO

COSTA, Analia Maria de Fátima. **A concepção de educação especial na perspectiva inclusiva na formação inicial do pedagogo**. Orientadora: Vera Lucia Martiniak. Ponta Grossa, 2025, 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Esta pesquisa se insere na linha de História e Política Educacionais e tem como ponto de partida o questionamento sobre a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva que permeia as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs para o curso de Licenciatura em Pedagogia. O estudo estruturou-se em torno da seguinte problemática: como as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizam, na formação inicial do pedagogo, a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva? O objetivo geral buscou analisar a concepção da Educação Especial na perspectiva inclusiva na formação inicial do pedagogo, presente nas diretrizes curriculares. Como objetivos específicos definiu-se: a) contextualizar a história da educação especial na perspectiva inclusiva no cenário brasileiro; b) discutir sobre as implicações das orientações dos organismos nacionais e internacionais na política educacional do Brasil; c) compreender a concepção de educação especial na perspectiva inclusiva nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial do pedagogo. O estudo respaldou-se nas contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky (1983,1991) Dermeval Saviani (1995,2007,2008a,2008b,2008c,2009,2011,2012,2016,2017,2021), Sonia Shima Barroco (2007,2011,2015) e Vera Maria Peroni (2010,2015). A investigação pautou-se no materialismo histórico-dialético, uma vez que o objeto da pesquisa é mutável e faz parte da realidade educacional dos sujeitos sociais na atualidade e que a sociedade é formada por indivíduos que possuem diferentes concepções relacionadas com a sua prática social. A pesquisa foi de natureza básica, de cunho qualitativo, com procedimento bibliográfico e documental, sendo utilizadas como fontes a Resolução CNE/CP nº 1/2002; a Resolução CNE/CP nº1/2006; a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019. O estudo revelou que as Diretrizes Curriculares Nacionais instituem de forma fragilizada a preconização da concepção da educação especial na perspectiva inclusiva na formação inicial do pedagogo. Isso se dá pela falta de apresentar, de forma clara e objetiva, a aquisição de conhecimentos sobre as peculiaridades dos alunos com deficiência, uma vez que não especificam quais seriam esses conhecimentos. Outro fator é a verticalização da formação do pedagogo estar atrelada a submissão aos dispositivos das DCNs, o que implica em desconsiderar a subjetividade do pedagogo e sua prática social, a escola e os alunos com ou sem deficiência. Relevante destacar a influência dos organismos internacionais e as políticas neoliberais que colaboram para as sucessivas mudanças nas reformas educacionais por meio da inserção de documentos oficiais a serem adotados pelos países signatários. Por fim, a formação aligeirada, por meio das privatizações com ênfase no ensino técnico, que menospreza uma sólida formação teórica e os conteúdos historicamente acumulados.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Formação do Pedagogo.

ABSTRACT

COSTA, Analia Maria de Fátima. The Conception of Special Education from an Inclusive Perspective in the Initial Training of Pedagogues. 2025, 289 f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2025.

This research is part of the Line of History and Educational Policy, its starting point is the questioning about the conception of Special Education from an inclusive perspective that permeates the National Curricular Guidelines (DCNs) for the Bachelor's Degree in Pedagogy. The study was structured around the following problem: how do the National Curricular Guidelines advocate, in the initial training of pedagogues, the conception of special education from an inclusive perspective? The general objective is to analyze the conception of special education from an inclusive perspective in the initial training of professionals, present in the curricular guidelines. The specific objectives were defined: a) to contextualize the history of special education from an inclusive perspective in the Brazilian scenario; b) discuss the implications of the guidelines of national and international organizations on Brazilian educational policy; c) to understand the conception of special education from an inclusive perspective in the National Curricular Guidelines for the initial training of pedagogues. The study was based on the works of Lev Semionovitch Vygotsky (1983, 1991) Dermeval Saviani (1995, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2011, 2012, 2016, 2017, 2021), Sonia Shima Barroco (2007, 2011, 2015) and Vera Maria Peroni (2010, 2015). The research was based on historical-dialectical materialism, since the object of the research is changeable and is part of the educational reality of social subjects today and that society is formed by individuals who have different conceptions related to their social practice. The research was of a basic nature, qualitative in nature, with bibliographic and documentary procedures, using as sources the CNE/CP Resolution No. 1/2002; CNE/CP Resolution No. 1/2006; CNE/CP Resolution No. 2/2015 and CNE/CP Resolution No. 2/2019. The study revealed that the National Curricular Guidelines establish in a weak way the recommendation of the concept of special education from an inclusive perspective in the initial training of the pedagogue. This was brought about due to the lack of presenting, in a clear and objective way, the acquisition of knowledge about the peculiarities of students with disabilities, since they do not specify what this knowledge would be. Another factor is that the verticalization of pedagogue training is related to submission to the provisions of the DCNs, which implies disregarding the subjectivity of the pedagogue and his/her social practice, the school and students with or without disabilities. It is important to highlight the influence of international organizations and neoliberal policies that contribute to successive changes in educational reforms through the insertion of official documents to be adopted by the signatory countries. Finally, the lightened training, through privatizations with an emphasis on technical education, which disregards solid theoretical training and historically accumulated content.

Keywords: National Curricular Guidelines. Special Education from an Inclusive Perspective. Pedagogue Training.

RESUMEN

COSTA, Analia María de Fátima. La concepción de la educación especial desde una perspectiva inclusiva en la formación inicial de pedagogos. 289 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2025.

Esta investigación se enmarca en la Línea de Historia y Política Educativa y tiene como punto de partida el cuestionamiento sobre la concepción de la Educación Especial en la perspectiva inclusiva que permea las Directrices Curriculares Nacionales-DCNs para la Licenciatura en Pedagogía. El estudio se estructuró en torno al siguiente problema: ¿Cómo las Directrices Curriculares Nacionales promueven, en la formación inicial de los pedagogos, el concepto de educación especial desde una perspectiva inclusiva? El objetivo general buscó analizar la concepción de la educación especial en una perspectiva inclusiva en la formación inicial de pedagogos, presente en las directrices curriculares. Se definieron los siguientes objetivos específicos: a) contextualizar la historia de la educación especial desde una perspectiva inclusiva en el escenario brasileño; b) discutir las implicaciones de las directrices de organismos nacionales e internacionales sobre la política educativa brasileña; c) verificar el concepto de educación especial desde una perspectiva inclusiva en las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial de pedagogos. El estudio se basó en los trabajos de Lev Semionovitch Vygotsky (1983, 1991), Dermeval Saviani (1995, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2011, 2012, 2016, 2017, 2021), Sonia Shima Barroco (2007, 2011, 2015) y Vera Maria Peroni (2010, 2015). La investigación se fundamentó en el materialismo histórico-dialéctico, ya que el objeto de la investigación es cambiante y se inscribe en la realidad educativa de los sujetos sociales actuales y la sociedad está formada por individuos que tienen diferentes concepciones relacionadas con su práctica social. La investigación fue de carácter básico y cualitativo, con procedimientos bibliográficos y documentales, utilizando como fuentes la Resolución CNE/CP No 1/2002; Resolución CNE/CP No. 1/2006; Resolución CNE/CP No. 2/2015 y Resolución CNE/CP núm. 2/2019. El estudio reveló que las Directrices Curriculares Nacionales establecen de forma débil la recomendación del concepto de educación especial desde una perspectiva inclusiva en la formación inicial de los pedagogos. Esto se debe a la falta de una presentación clara y objetiva de la adquisición de conocimientos sobre las peculiaridades del alumnado con discapacidad, ya que no se especifican cuáles serían estos conocimientos. Otro factor es que la verticalización de la formación del pedagogo está vinculada al sometimiento a lo establecido en las DCN, lo que implica desconocer la subjetividad del pedagogo y su práctica social, la escuela y los estudiantes con o sin discapacidad. Es importante resaltar la influencia de los organismos internacionales y las políticas neoliberales que contribuyen a cambios sucesivos en las reformas educativas a través de la inclusión de documentos oficiales a ser adoptados por los países signatarios. Por último, la formación rápida, a través de privatizaciones con énfasis en la educación técnica, que prescinde de una formación teórica sólida y de contenidos históricamente acumulados.

Palabras clave: Directrices Curriculares Nacionales. Educación Especial desde una Perspectiva Inclusiva. Formación de pedagogos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dispositivos associados a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Formação inicial do pedagogo na Resolução CNE/CP nº1/2002.....	85
Quadro 2 - Dispositivos associados a Educação Especial na Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006.....	89
Quadro 3 - Dispositivos associados a Educação Especial na Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de junho de 2015	93
Quadro 4 - Dispositivos associados a Educação Especial na Resolução CNE/CP nº 2/2019	99

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BASILEIA	Banco Internacional de Compensações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CFFa	Conselho Federal de Fonoaudiologia
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORUMDIR	Fórum Nacional de Direitos de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
NEPIE/ UFRGS	Núcleo de Estudos em Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ObEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONCB	Organização Nacional de Cegos no Brasil
PNE	Plano Nacional de Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PAPED	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

PROEP	Programa de Educação Profissional
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS – Cov 2	Síndrome Respiratória aguda Grave Coronavírus 2
TEA	Transtorno de Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DIFERENTES CONCEPÇÕES NA HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL.....	32
2.1 BREVE HISTÓRICO DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	32
2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CENÁRIO BRASILEIRO	51
3 A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	62
3.1 O CONTEXTO NEOLIBERAL NA AMÉRICA LATINA	62
3.2 O IMPACTO DAS AÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	67
3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO	76
4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO	80
4.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PRESENTE NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	80
4.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PRESENTE NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006	87
4.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PRESENTE NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 1º DE JULHO DE 2015.....	90
4.4 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PRESENTE NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019	95
4.5 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	101
5 CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS.....	110

APÊNDICE A - 1º PERÍODO DE 1854 A 1956 – INICIATIVAS OFICIAIS E PARTICULARES ISOLADAS DE ATENDIMENTO ESCOLAR À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	121
APÊNDICE B - 2º PERÍODO DE 1957 A 1993 – INICIATIVAS OFICIAIS DE ÂMBITO NACIONAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	124
APÊNDICE C -PRINCIPAIS DISPOSITIVOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	126
APÊNDICE D - MAPEAMENTO DO ESTADO DA ARTE – DISSERTAÇÕES PESQUISADAS ENTRE 2002 E 2019	129
APÊNDICE E - MAPEAMENTO DO ESTADO DA ARTE -TESES PESQUISADAS ENTRE 2002 E 2019	132
ANEXO A - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	135
ANEXO B - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 DE 15 DE MAIO DE 2006	143
ANEXO C - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 1º DE JULHO DE 2015	152
ANEXO D - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019	180
ANEXO E - RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001	206
ANEXO F - POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	215
ANEXO G - LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015	234

1 INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa História e Política Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR e, concentra-se na discussão da concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva que permeiam a formação inicial do pedagogo¹.

A pesquisa buscou discutir os desafios na formação inicial do pedagogo decorrente das diversas alterações na legislação educacional brasileira, inclusive no que diz respeito à Educação Especial na perspectiva inclusiva, que implicam na qualidade da sua ação pedagógica posteriormente. Tomando como campo de investigação a formação do pedagogo, o estudo voltou-se para análise das diretrizes curriculares nacionais que definem os marcos regulatórios e os princípios formativos para os cursos de Pedagogia no país, particularmente, no que se refere a formação inicial na Educação Especial na perspectiva inclusiva. Considera-se que o pedagogo irá atuar na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como, na gestão educacional juntamente com os demais docentes dos anos finais e ensino médio, com conhecimentos específicos que promovam a qualidade do processo ensino-aprendizagem e garantam o direito à educação para todos.

A preconização da concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva na formação inicial do pedagogo, que se defende nesta pesquisa, se baseia no discurso da importância de uma formação inicial consistente, sólida e autônoma, que supere o pragmatismo e o conhecimento tácito, considerando que no contexto inclusivo deve-se respeitar as especificidades e individualidades de cada aluno, independentemente de ser pessoa com deficiência ou não, assegurando uma aprendizagem relevante para todos.

Entretanto, as constantes mudanças na legislação para a formação inicial do pedagogo,

[...] revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de normas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente [...] é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2009, p. 148).

¹ Neste texto utiliza-se o termo “pedagogo” para designar tanto o profissional homem ou mulher, cisgênero ou transgênero. A palavra pedagogo, ou “paidagogos”, tem origem grega sendo derivada de duas palavras: “paidós”, que significava “criança” e “agoge”, que pode ser traduzido como “conduzir”.

Diante disso, a formação docente se mantém fragilizada impactando no trabalho educativo do pedagogo. Isso é perceptível pelas inúmeras discussões acerca da própria identidade do curso de pedagogia no Brasil, que se materializam nas tentativas de acertos legais, conforme o contexto histórico, para formação e atuação desse profissional.

Assim, a escolha pelo tema da pesquisa decorre da compreensão que a falta de concretude nas diversas mudanças ocorridas nas políticas educacionais voltadas especificamente para a formação inicial do pedagogo de modo geral e, mais precisamente, na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, precisam ser revisitadas e discutidas.

Outro fator importante para a escolha desse tema de estudo diz respeito à trajetória profissional da pesquisadora, que atuou como pedagoga e professora da Educação Básica, na modalidade da educação especial e no ensino superior. No ensino superior, enquanto professora do curso de Pedagogia, ministrando as disciplinas de Educação Inclusiva e Psicopedagogia, surgiram as primeiras inquietações sobre a formação do pedagogo, principalmente, quando os acadêmicos relatavam as dificuldades para atuar nas salas regulares com alunos com deficiência.

Na educação básica, atuando como pedagoga durante quarenta anos, essa experiência profissional possibilitou perceber de modo particular os desafios presentes no sistema regular de ensino para o cumprimento do processo inclusivo do aluno com deficiência, decorrente da vulnerabilidade na prática pedagógica do professor, da falta da transitabilidade na infraestrutura escolar, de metodologias e estratégias de ensino voltadas ao atendimento educacional especializado e, principalmente, da necessidade de formação inicial sólida para o docente, voltada para a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A partir destas inquietações e aliadas a intenção de prosseguir com os estudos da minha dissertação de mestrado intitulada: “Atividades pedagógicas de inclusão para o aluno com necessidades educativas especiais: uma proposta colaborativa com docentes em formação”, visto que, os temas se aproximam, retomaram-se os estudos agora voltados para a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva na formação inicial do pedagogo.

Assim, este tema me coloca diretamente conectada ao objeto de estudo, pelo envolvimento e preocupação com a formação inicial do pedagogo e, por acreditar que este profissional atuará no ambiente escolar, na docência ou na gestão escolar,

colaborativamente com os demais profissionais da educação na defesa do direito à educação para todos.

Educadores e pesquisadores têm denunciado as fragilidades presentes na formação inicial e os desafios encontrados no exercício da docência entre eles:(Saviani, 2009; Scheibe, 2020; Gatti, 2010; Shiroma e Evangelista, 2007),tratando da formação do pedagogo e dos conhecimentos necessários para atuar na educação e os desafios que se sobressaem quando se defende o direito à educação, num contexto escolar marcado pela falta do respeito à diversidade e heterogeneidade.

Sobre a formação de professores para atuar na educação especial, Saviani (2009, p.152) alerta sobre a forma superficial como foi tratada nas diretrizes de 2006.

Com efeito, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia. Entretanto, a CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia toca na questão da Educação Especial de passagem e apenas duas vezes,[...] artigo 5º, inciso X: demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; artigo 8º, inciso III : [...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais [...] em organizações não governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas.

Na respectiva diretriz curricular a referência à Educação Especial é nitidamente secundária e tímida, não sendo discutido a respeito da modalidade de ensino, mas apenas da consciência da diversidade considerando as diferenças. Nas atividades complementares é proposto a educação voltada para a pessoa com deficiência, para fins de integralização de curso e ainda, de forma opcional. Essas indefinições geradas a partir das alterações constantes na legislação brasileira ocasionam insegurança no trabalho educativo que podem contribuir para situações de exclusão e preconceito da pessoa com deficiência no contexto regular de ensino Saviani (2009).

Apesar do Brasil apresentar um discurso inclusivo no contexto das políticas educacionais, ainda persiste no sistema regular de ensino práticas de discriminação e preconceito do aluno com deficiência, uma vez, que traz consigo suas peculiaridades que demandam atenção especial, ou seja, metodologias e estratégias diferenciadas de ensino decorrente de suas necessidades, especificidades e desenvolvimento, implicando na qualidade da formação docente.

Para que a formação inicial do pedagogo seja considerada sólida, Saviani (2019, p.147) propõe que,

[...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Importante enfatizar, que a instituição de ensino superior é responsável por assegurar uma formação que propicie ao pedagogo condições de exercer suas funções com responsabilidade, a partir da apropriação de conhecimentos teóricos e práticos atrelados a sua futura ação pedagógica.

Para Saviani (2019) os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos, devem integrar o processo de formação de professores, e esse é o grande obstáculo na formação inicial do pedagogo, a dificuldade em entrelaçar os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos com vistas à prática pedagógica, a qual é a verdadeira função docente.

A complexidade, indefinições e contradições presentes na legislação brasileira a respeito da formação inicial do pedagogo, desde a década de 1990 é imensa, resultante em grande parte dos inúmeros pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares expedidos pelo governo. Isso acentuou-se a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que propôs a formação do pedagogo expandida por meio de diferentes funções no sistema escolar e com amplas atribuições (Gatti, 2010).

Esses dispositivos acarretaram mudanças na organização e estrutura da educação, principalmente, na Educação Especial pois, têm como ponto central as reformas educacionais que envolvem os currículos escolares, interferindo diretamente na formação inicial do pedagogo, conseqüentemente, a vulnerabilidade na atuação nessa modalidade de ensino.

Por isso, é preciso um olhar atento para a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva articulando a teoria à prática, uma vez que, a formação inicial do pedagogo é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, art. 64,

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, p.20).

Na lei supracitada a proposta para formação do pedagogo é ampla, abrangendo várias instâncias escolares atreladas a base comum nacional, o que torna o trabalho do pedagogo enfraquecido, frente a tantas atribuições que lhe são conferidas. No entanto, nada consta nesse artigo de como se dará a formação inicial no contexto da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva.

A Educação Especial na LDBEN nº 9494/96 é descrita no art.58 como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil,1996, p.19).

O termo preferencialmente, também é descrito na Constituição Federal Brasileira de 1988, art.208, inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O termo preferencialmente, acaba trazendo certa contradição entre estes dois dispositivos oficiais. Enquanto, a Constituição Federal prevê atendimento educacional especializado para todos os alunos no ensino regular, admitindo um complemento em outra instituição especializada caso necessário, já a LDBEN 9394/96 propõe esse mesmo atendimento por meio da Educação Especial de forma diferenciada, como uma modalidade de ensino, aparentando um sistema paralelo, ocorrendo assim, uma arbitrariedade na legislação, pois a Constituição institui atendimento à todas as pessoas no ensino regular sem exceção.

A formação do pedagogo para atuar na Educação Especial somente aparece no artigo 59, inciso III, mas de forma subjacente,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: 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.

Portanto, a referida lei não deixa claro de que forma ocorrerá o atendimento por parte dos professores especialistas, como também de que forma acontecerá a capacitação dos professores do ensino regular no processo de atendimento do aluno com deficiência.

Nesse mesmo artigo (59, inciso III) aparece o termo “integração”, que de acordo com Fernandes (2011, p.73),

[...] no processo de integração: as diferenças das pessoas com deficiência não são consideradas, buscando-se uma normalização, ou seja, a tentativa de fazê-las parecer o mais próximo possível ao padrão de normalidade imposto pela sociedade.

Algo importante a se entender nos entraves legais que, indiferente das controvérsias dos dispositivos, a educação deve ser garantida à todas as pessoas não somente por meio da integração, mas, sim pela inclusão. Esse processo inclusivo demanda um movimento de mão dupla, o qual a pessoa com deficiência ou não, seja capaz de executar esforços, concepções e ações concomitantes que lhe possibilite a defesa da igualdade de oportunidades e condições sociais.

Matos e Barroco (2017, p.1155), corroboram ao descrever,

[...] ao pretender capturar e explicar os homens reais de dados períodos históricos e de dados lugares, precisa-se colocá-los em relação com a vida humana em geral, reconhecendo-se a relação dialética que o singular guarda com o universal.

Desse modo, a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva defendida neste estudo é o da educação para todos, respaldada pela Constituição Federal Brasileira (1988) que fica com o encargo em garantir o direito à todos os cidadãos a educação, inclusive às pessoas com deficiência e também, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que no art. 1º, institui as “Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (Brasil,2001).Logo, são direitos constitucionais e educacionais que devem ser cumpridos em sua totalidade, sendo assim, se justifica a discussão dessa tese pautada nos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, que trata de forma mais ampla o objeto a ser estudado, possibilitando entendimento sobre o real em sua totalidade.

Em relação a preconização da concepção da Educação Especial na perspectiva inclusiva na formação inicial do pedagogo, deve-se considerar que no Brasil dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2022), relatam a estimativa de 18,6 milhões de pessoas com deficiência com dois anos de idade ou mais, correspondendo cerca de 8,9% da população dessa faixa etária, que nem sempre têm seus direitos assegurados, entre eles, o atendimento educacional por profissionais habilitados no ensino regular.

A estimativa do IBGE (2022) demonstra que as políticas públicas voltadas para a Educação Especial não conseguem resolver as problemáticas que envolvem essa modalidade de ensino, as quais apresentam-se subjacentes aos dados apresentados. Com isso, a formação inicial do pedagogo toma uma proporção significativa na esfera

das pesquisas educacionais, pois, segundo Saviani (2009, p.146) “[...] o pedagogo é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas”.

A compreensão da abrangência do papel do pedagogo no sistema escolar de ensino e da fragilidade em sua formação inicial de modo geral, como também de sua concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva, direcionou essa pesquisa a partir da revisão de literatura.

Na revisão de literatura foram utilizados os descritores: “diretrizes curriculares nacionais”, “educação especial”, “formação do pedagogo”, pesquisados nos seguintes repositórios: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Plataforma Sucupira, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O mapeamento da produção científica utilizou como critério de inclusão somente as pesquisas oriundas de teses e dissertações, disponíveis em suporte eletrônico. Nas bases de dados foram catalogadas trinta produções científicas, publicadas de 2002 a 2019, sendo quinze dissertações e quinze teses, relacionadas com o tema em questão. Adotou-se como critérios de exclusão os textos provenientes de capítulos de livros, anais de congresso ou conferências, artigos científicos e relatórios técnicos.

O mapeamento da produção científica permitiu sintetizar os principais pontos a respeito da formação inicial do pedagogo: os pesquisadores Costa(2012),Moura (2017) e Tagliavini (2019) discutem que as constantes mudanças nas DCNs, acabaram gerando contradições, divergências e de certa forma uma regulação social. O discurso nos pareceres que embasaram a implementação das Resoluções nº1/2002, nº1/2006, nº2/2015 e nº2/2019, mencionam a práxis e a flexibilização curricular de maneira a romper com a rigidez dos “currículos mínimos”. Acrescentam ainda, que a flexibilização apresenta uma disposição para a mudança e que, ao ser agregada a processos educacionais, produz uma fala dirigida à nova definição da identidade do profissional da educação, propondo que os processos formativos sejam, também flexibilizados segundo novos padrões sociais, atrelados com os interesses mercadológicos, proporcionando a fragilidade na formação inicial do pedagogo descaracterizando a autonomia e a qualidade da formação em relação a teoria e a prática, acentuando-se ainda mais no contexto da Educação Especial.

Já os estudos de Coutinho (2013) e Marchan (2017) ao questionar os ingressantes sobre o curso de Pedagogia, declararam que esses nem sempre

conhecem o trabalho do pedagogo. A falta desse conhecimento decorre da ausência de clareza nas DCNs-1/2006, ao enfatizar a Pedagogia como área de conhecimento, fazendo com que os alunos ingressem no curso sem conhecer a área em que atuarão posteriormente, como também um sentimento de lacunas para atuarem em outros espaços, que não seja relacionada à docência.

A indefinição da identidade do curso e do próprio profissional ocorre das constantes mudanças nas DCNs que contribuem para a perda da autonomia didático-pedagógica das Instituições de Ensino Superior (IES) e de seu papel social, conforme apontam as pesquisas de Mascarenhas (2015), Fernandes (2019) e Araújo (2019). Isso altera a identidade do curso e de seu alunado, refletindo a inconstância na formação inicial do pedagogo, uma vez que o currículo está centrado nas disciplinas e isso não é suficiente para formar um profissional com diferentes perfis de atuação.

Para Saviani (1995, p.20-1),

[...] ao se disseminar a ideia de que o currículo se diferencia de programa ou de elenco de disciplinas, opera-se uma inversão: o currículo passa a ser compreendido como o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola e, dessa forma, apaga-se a diferença entre curricular e extracurricular e abre rumo para toda a sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar [...] favorecendo que se perca a atividade nuclear da escola, o acesso ao saber elaborado.

Assim, isso nada mais é, que o conceito amplo de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares), uma vez que currículo, é uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 1995). Por isso, é preciso possibilitar a transmissão e assimilação do saber sistematizado, por meio da elaboração de métodos e formas de organização do conjunto das atividades da escola.

Os pesquisadores Janes (2010), Brabo (2013) e Carmo (2019) concluem em seus estudos que somente com a formação inicial o futuro pedagogo não se encontrará preparado para atuar com a diversidade no contexto escolar. O pedagogo precisa compreender como os conteúdos estão estruturados para a promoção de uma aprendizagem sólida para sua futura atuação e que a flexibilização do currículo se mostra como um dos principais entraves para sua futura atuação com o aluno com deficiência na escola regular.

As pesquisas de Alves (2013), Pereira (2016) e Ferro (2017), defendem que a formação inicial não estabelece conexões entre a área de educação especial e os conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuação dos futuros pedagogos.

Os conteúdos não são ensinados de forma transversal na proposta dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), mas sim, de forma isolada, expressando a ausência de metodologias e estratégias de ensino, como também atividades práticas que proporcionem ao pedagogo a aprendizagem na educação especial nas diferentes áreas de saber.

Ainda a respeito da formação inicial do pedagogo, Silva (2010), Vaz (2013) e Cruz (2018) apontam que nas DCNs a Educação Especial é tratada como um complemento nas políticas educacionais, visto, estar instituída como uma modalidade de ensino. Dessa maneira, a formação inicial do pedagogo para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, não se dá a partir da totalidade, pois, nem sempre está explícito nos documentos oficiais a concepção que é composta por conexões, onde o todo excede as partes, mas continua inacabado, já que é consequência das contradições que ocorrem dialeticamente. O futuro pedagogo ao ingressar no mundo do trabalho se depara com a contradição de uma sociedade que carrega a ideologia da igualdade social, mas que na verdade é classista e dependente das determinações dos organismos internacionais e do acirramento do capitalismo.

Esses pesquisadores, também discutem a questão da formação aligeirada na formação inicial do pedagogo, pautando que decorre a partir disso, ao entendimento da produção, tanto na formação do professor, como no ensino, na forma da aquisição do saber sistematizado e na produção do conhecimento. A respeito disso, Barroco (2011, p.172), descreve que “[...] consequentemente essa formação aligeirada também acontece com a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência pois, a saída que se oferece é uma escola cada vez mais fraca para os alunos fracos”. Nessa perspectiva a formação inicial do pedagogo se depara com a fragilidade do Curso de Pedagogia no Brasil.

A fragilidade na formação inicial do pedagogo são reflexos das políticas de cunho neoliberal e dos organismos internacionais, como também, ao intenso crescimento de instituições particulares e do aligeiramento da formação, são as conclusões das pesquisadoras Souza (2013) e Silva (2019). Salientam ainda, as contradições, conflitos e resistências na formação do pedagogo, reiterado pelas políticas governamentais na efetivação das metas para a educação estipuladas pelo Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura-UNESCO e organismos internacionais que outorgam à educação e a

formação desses profissionais à mercê do cumprimento destas metas, entre elas o novo perfil profissional, voltado às demandas do sistema capitalista.

Diante aos muitos desafios na formação inicial do pedagogo no contexto da Educação Especial, Filho(2009) e Kuhnen (2016) apontam alguns avanços instituídos pelo governo entre eles: o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a definição do público alvo da Educação Especial(pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e habilidades/superdotação) e também a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o principal serviço de apoio às pessoas com deficiência.

O mapeamento da produção acadêmica permitiu ainda, inferir que os estudos se concentram, em sua maioria, para os projetos pedagógicos dos cursos - PPCs de Pedagogia e as mudanças constantes nas DCNs a partir da década de 1990. No entanto, não direcionam seus discursos para a análise das diretrizes curriculares nacionais e a preconização da concepção da Educação Especial na perspectiva inclusiva na formação inicial do pedagogo. Compreende-se, que essas pesquisas apresentam uma visão restrita sobre o objeto de estudo em questão, e não trazem reflexões mais abrangentes a respeito da implementação da concepção da Educação Especial na perspectiva inclusiva nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial do pedagogo.

A partir das lacunas na produção científica e das inquietações pessoais da pesquisadora essa pesquisa procurou responder à seguinte problemática: como as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizam, na formação inicial do pedagogo, a concepção de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?

Frente a determinação do objeto de estudo e da problemática prescrita esta pesquisa delineou o seguinte objetivo geral: analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizam a concepção da Educação Especial na perspectiva Inclusiva na formação inicial do pedagogo. Quanto aos objetivos específicos foram assim definidos:

- a) contextualizar a história da Educação Especial na perspectiva Inclusiva no cenário brasileiro;
- b) discutir sobre as implicações das orientações dos organismos nacionais e internacionais na política educacional do Brasil;
- c) compreender a concepção de Educação Especial na perspectiva Inclusiva nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial do pedagogo.

Pressupondo que são nos cursos de Pedagogia que se formam parte significativa de profissionais que atuarão na Educação Especial e, que a cada reforma implementada nas diretrizes curriculares nacionais ocorre influências de organismos internacionais com viés neoliberal e que os interesses estão implícitos no contexto social, histórico e político no momento de sua composição é que se formulou a seguinte tese: **a influência do ideário neoliberal na política educacional brasileira interfere na concepção Educação Especial na perspectiva inclusiva, implementada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial do pedagogo.**

O recorte temporal (2002 a 2019) tem como ponto de partida a aprovação da Resolução CNE/CP nº1/2002, considerada como o primeiro documento que sinalizou o alinhamento com o acordo firmado em Jomtien e que seria implementado no país na formação de professores (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004). A partir da Res. nº 1/2002 analisam-se as Resoluções nº 1/2006, a nº 2/2015 e, a nº 2/2019 na qual a formação do pedagogo está diretamente articulada à Base Nacional Comum Curricular. O período, estabelecido nesta tese, decorre das constantes reformas nas DCNs para formação docente, implementadas no bojo da reestruturação do capital e da influência de organismos internacionais na formulação de políticas educacionais no Brasil.

Esta pesquisa tem como ponto de partida o entendimento de que a sociedade é formada por indivíduos que possuem diferentes concepções, relacionadas com sua prática social e que são construídas a partir das relações estabelecidas na sua composição histórica e social conforme a realidade existente. Diante das contradições e antagonismos, pode-se ter um olhar mais convicto da totalidade da situação, porque “[...] mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz em pensamento, a essência do objeto que investiga” (Netto, 2011, p. 6). Dessa forma, o método implica na visão do sujeito que pesquisa, pois, estudar e colocar um fenômeno em movimento significa interpretá-lo em suas resoluções, em sua consciência do ser.

A formação inicial do pedagogo precisa ser revisitada por meio de diferentes panoramas, que abrangem consensos e contradições, o que resulta a legitimação da realidade como histórica. Tanto o professor preceptor como os acadêmicos são sujeitos sociais, inseridos em uma sociedade capitalista, e presenciam diariamente o enfrentamento da luta entre a classe trabalhadora e a burguesa. Logo, são fruto da divisão social do trabalho. Por isso, é importante que o futuro pedagogo compreenda

as relações que abrangem sua formação inicial em uma esfera que envolve a desigualdade das classes sociais (ricos e pobres), reconhecendo que a realidade não se apresenta claramente, mas velada nas relações hegemônicas.

Neste sentido, a pesquisa em pauta está embasada no materialismo histórico-dialético, com abordagem analítica-crítica, que visa compreender o movimento das transformações da história e da sociedade humana, discutindo a realidade e seus antagonismos.

O materialismo histórico-dialético apresenta uma concepção de realidade do mundo concreto, consolidando teoria e prática, por meio de uma práxis transformadora. A esse respeito Frigotto (2000, p.77) menciona que,

[...] na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método, constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Ao se discutir a realidade que envolve a formação inicial do pedagogo, quanto a preconização da concepção de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, prevista nas DCNs, definiu-se em teorizar sobre o assunto, confirmando que a relação da estrutura e do objeto, levam à metodologia da pesquisa, que propiciará de acordo com a teoria marxista retirar as informações necessárias para sua comprovação.

Para Marx (1986), o ser humano produz sua própria história e sua existência se funda por meio de sua conexão com a natureza e como ele se comporta para que suas necessidades sejam realizadas construindo-se enquanto ser social, por intermédio do trabalho que desenvolve na dinâmica de uma sociedade.

Dessa forma, a concepção de trabalho é a base da teoria marxista, incluída na categoria maior que é a práxis, pois, o trabalho é o pilar da atividade econômica, que auxilia o ser humano em suas incumbências sociais. No entanto, o trabalho no mundo do capital, fica sendo propriedade do capitalista, em que Marx (1985, p.155) explica,

Primeiro, ele quer produzir um valor de que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo, produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado.

O trabalho nesse sentido, passa a ser somente produção mecânica onde o trabalhador vende seu trabalho para sua própria sobrevivência, conseqüentemente se transforma em mercadoria também, não exercendo mais seu papel de “ser social”

tornando-se dominado e aprisionado pela burguesia, que explora seu trabalho, criando-se na história da humanidade a luta de classes.

Sobre o trabalho, a partir da divisão de classes, considera-se que ao discutir sobre a formação inicial do pedagogo e sua atuação na Educação Especial, estão vinculados às políticas educacionais vigentes. Com isso, traz à tona o papel do Estado e sua organização, em consonância com o sistema capitalista, que reforça a divisão do trabalho por meio da classe dominante, induzindo a exploração do trabalhador e sua desigualdade social, como membro de uma coletividade social. Para Netto e Braz (2007, p. 46):

[...] o desenvolvimento do ser social jamais se expressou como o igual desenvolvimento da humanização de todos os homens; ao contrário: até nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido uma humanização extremamente desigual.

O trabalho com viés capitalista não propicia ao ser humano sua construção social na totalidade, pois, o fragmenta. Por isso, abordar as categorias dentro do contexto da teoria marxista, se faz necessário para compreender como as políticas educacionais, entre elas as DCNs na formação inicial do pedagogo e a preconização da concepção de Educação Especial, se constituem no cenário histórico brasileiro em sua totalidade, a partir das contradições existentes, dentro de uma perspectiva dialética.

Na história da sociedade sempre houve a divisão dos indivíduos em diferentes segmentos hierárquicos,

[...] Na Roma antiga, temos patrícios, guerreiros, plebeus e escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassalos, membros de corporações, artesãos e servos; além disso, em quase todas essas classes, novas subdivisões. A moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas (Marx, 1986, p.9).

Nesta pesquisa, priorizou-se as categorias da totalidade, da contradição e da hegemonia, embasadas no pressuposto epistemológico do materialismo histórico-dialético. De acordo com Cury (1985, p.21) “[...] as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações, [...] devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar”.

No caso da classe trabalhadora, proporcionar a superação da classe dominante que se concentra no capital, desvalorizando o próprio fenômeno da humanização

histórica e esse movimento de superação pode acontecer na sociedade a partir da contradição que,

Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (Cury, 1985, p.30).

Esse movimento é constante uma vez que só haverá a contradição em função da totalidade, no caso da divisão de classes “ricos e pobres”, existem uma a partir da outra e dessas relações sociais estabelecendo-se a luta de classes, tão importante para a transformação social do ser humano.

Para Cury (1985, p.31), a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois “[...] não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições”. Neste sentido, a totalidade é constituída da produção de toda a sociedade, formando o todo, em suas contradições.

Quanto à categoria da hegemonia, também fez parte desse processo investigativo, uma vez que tem como fator decisivo os princípios ideológicos das relações sociais, que implicam em relações de luta entre a burguesia e trabalhadores. Isso significa que a divisão social do trabalho, as quais passam a ser relações políticas também, são relações ideológicas porque, a dizer “[...] o mundo, representá-lo e conceituá-lo, os discursos o fazem com os interesses de classe, que com o movimento das forças produtivas, também se alteram as relações sociais e as ideológicas” (Cury, 1985, p.46). Assim, a formação da ideologia não acontece de maneira natural, mas se manifesta a partir de um movimento, propiciando a hegemonia.

A hegemonia para Cury (1985, p 48), se expressa da seguinte forma,

[...] é a capacidade de direção ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que elas venham a se constituir em interesse geral [...] é neste sentido que a hegemonia funciona a nível das relações entre dirigentes e dirigidos, o que permite à classe subalterna reivindicar seus objetivos mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia, isso, se faz possível porque a ideologia dominante articula, inclusive satisfaz, certos interesses da classe subalterna.

Em vista disso, tanto uma classe como a outra, se favorecem por meio de uma ideologia onde a classe dominante aparentemente cede às reivindicações da classe dominada, formando uma pseudo aliança, como pano de fundo, mas que indiretamente a beneficiará. Esse movimento entre as duas classes, segundo Cury

(1985, p. 48) é contraditório, “[...] porque na defesa dos seus interesses as classes subalternas se permitem reelaborar o discurso dominante, rearticulando-o em face de suas necessidades”. Assim, somente por meio da transposição dessa ideologia implantada, ocorrerá uma mudança de valores entre as classes sociais.

A partir das categorias totalidade, contradição e hegemonia elaborou-se a análise deste estudo, procurando responder questionamentos sobre a preconização da concepção velada de Educação Especial na perspectiva inclusiva na formação inicial do pedagogo prevista nas DCNs.

Neste estudo, utilizou-se a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva e o processo de formação inicial do pedagogo, a partir da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (1943 -) que,

[...] envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação [...] compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (Saviani, 2011, p.80).

Nessa direção, os resquícios da histórica da educação brasileira acerca da formação inicial do pedagogo, as diversas mudanças nas DCNs e conseqüentemente, a fragilidade na formação inicial se perpetua, fato esse que não há como ignorar.

O caminho teórico metodológico optado para esta pesquisa foi a discussão da preconização da concepção da Educação Especial na perspectiva inclusiva nas DCNs para a formação inicial do pedagogo a partir das reformas educacionais influenciadas pelo contexto neoliberal.

A pesquisa em pauta é de natureza básica, de abordagem qualitativa, de procedimento bibliográfico e documental. A pesquisa documental de acordo com Marconi e Lakatos (2015, p. 43) são “[...] todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica”, ao teorizar a presente tese proporcionamos importantes informações científicas que poderão contribuir para o acervo da humanidade. Em relação a pesquisa bibliográfica é versada como o “levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita” (Marconi e Lakatos, 2015, p. 57), esse momento da pesquisa se efetivou a partir do aprofundamento do estudo embasado nos principais autores: Lev Semionovitch

Vygotsky, Dermeval Saviani, Sonia Shima Barroco, Vera Maria Vidal Peroni e Eniceia Mendes.

No que se refere à pesquisa documental, foram selecionados para a discussão desse estudo os seguintes documentos: a Resolução CNE/CP nº1/2002, a Resolução CNE/CP nº1/2006, a Resolução CNE/CP nº2/2015 e a Resolução CNE/CP nº2/2019 que instituem normativas para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação).

Esses documentos oficiais serviram como base para conduzir a compreensão a respeito da concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva instituída nas DCNs para a formação inicial do pedagogo.

A escolha pela pesquisa bibliográfica e documental deu-se ao fato da sociedade à nível mundial em 2021, início deste estudo, ainda estar vivendo um momento pandêmico e praticamente inviabilizar a pesquisa de campo.

Vale a pena destacar que em 2019 o surgimento do vírus SARS-COV2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2) ou COVID19, se alastrou pelo mundo todo sendo necessário a tomada de sérias medidas sanitárias. Na tentativa de conter o vírus, entre elas o uso de máscaras, distanciamento social, impedimentos de viagens nacionais e internacionais, *lockdown* e suspensão temporária das aulas presenciais.

O ano de 2020 será “[...] lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas” (Saviani, 2021, p.37).

Nesse momento histórico além de serem adotadas urgentes medidas sanitárias, houve também a necessidade da implementação de um novo tipo de ensino para dar continuidade às aulas presenciais, despontando no meio acadêmico o ensino remoto. Implantado pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que possibilitou a substituição das aulas presenciais por aulas utilizando meios digitais (Brasil, 2020). Com a gravidade e propagação da pandemia a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarou encerrada somente em 2023.

As medidas adotadas pelos sistemas de ensino para manter a continuidade das aulas, por meio remoto, esbarraram em diversos problemas e limitações. De acordo com Saviani (2021) para funcionar o ensino remoto como substituto do ensino presencial necessitaria preencher certas condições tais como: o acesso ao ambiente

virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; todos deveriam estar familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

É certo, que essas condições não foram viáveis para o grande número dos alunos, nem para a maioria dos professores, vindo a fomentar ainda mais as diferenças sociais.

O Brasil não estava preparado para enfrentar uma pandemia de imensa proporção tanto na área da saúde, quanto na educação. Mesmo considerando todas essas limitações, as redes de ensino particulares, municipais e estaduais, assim como diversas instituições públicas e privadas de Ensino Superior, lançaram mão do “ensino remoto” para cumprir o calendário “[...] no caso das Universidades Federais, todas elas (sessenta e nove unidades) adotaram o “ensino remoto”, totalizando mais de um milhão e cem mil estudantes de graduação” (Saviani; Galvão, 2021, p.38).

Entre tantos desafios no contexto educacional brasileiro, o advento da pandemia COVID19, concorreu para mais um agravante na educação em virtude de não se ter um planejamento apropriado para a educação a distância, impactando no processo de ensino e aprendizagem. Isso intensificou as desigualdades sociais em um país composto por uma sociedade destoante social e economicamente.

Em relação a formação inicial do pedagogo e o ensino remoto motivado pelo momento pandêmico, acentuou-se mais a fragilidade na organização do trabalho pedagógico. Os velhos dilemas associados as constantes mudanças nas DCNs, se acentuaram frente às crises ideológicas em todas as instâncias governamentais. Diante dessa situação, constatou-se dificuldades na utilização das plataformas digitais, falta de interação entre professor e aluno durante as aulas, perda de conexão da internet, falta de acessibilidade de metodologia e ferramentas pedagógicas adaptadas para o aluno com deficiência.

Esta tese foi estruturada em cinco seções, como segue: na primeira seção apresentou-se a introdução. Na segunda seção abordou-se a Educação Especial no Brasil: diferentes concepções na história e política educacional. Na terceira seção discutiu-se a influência do neoliberalismo nas reformas educacionais no Brasil. Na quarta seção debateu-se a Educação Especial na perspectiva inclusiva e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial do pedagogo. Finalizando com a conclusão.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DIFERENTES CONCEPÇÕES NA HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL

Esta seção tem por objetivo abordar os principais aspectos históricos que retratam os períodos de mudanças em relação às concepções de Educação Especial no Brasil e compreender os motivos sociais que fomentaram diferentes concepções, a partir da divisão de uma sociedade classista.

Também se discute a implementação das políticas públicas nacionais da Educação Especial, que a partir da década de 1990, receberam um olhar mais atento na legislação brasileira, contando com a forte influência dos organismos internacionais para sua elaboração.

2.1 BREVE HISTÓRICO DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Pensar em uma sociedade inclusiva nos remete a considerar uma filosofia que estabeleça e reconheça a diversidade, como um forte determinante para o exercício pleno da cidadania. Partindo desse pressuposto, atender a todos os cidadãos nos inúmeros segmentos sociais respeitando suas diferenças é altamente desafiante, implicando na ação de diversos atores para que isso ocorra, principalmente no ambiente escolar, o qual confere o papel de propiciar uma educação acessível para todas as pessoas independente de suas especificidades.

A educação acessível a todos com igualdade, sem preconceito ou discriminação é prevista desde 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu art. 1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]”.

Na Constituição Federal Brasileira (1988,s/p) quando estabelece:

[...] art. 3º inciso IV: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; art.205: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; art.206 inciso I institui: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; art. 208 inciso III: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esses dois importantes dispositivos legais referenciados garantem os direitos da pessoa com ou sem deficiência exercer sua cidadania sem preconceito ou discriminação nos diferentes âmbitos sociais. Entretanto, as controvérsias e a complexidade no cumprimento destes determinantes legais são grandes, pois, se

deparam com ideário proveniente dos embates entre diferentes setores da sociedade e esferas governamentais, influenciados pelos organismos internacionais.

Nas instruções da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial é prescrita como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008.p.16).

Entende-se com essa narrativa que a Educação Especial enquanto uma modalidade de ensino deve ser estendida de forma inclusiva em todas as etapas e níveis de ensino no Brasil compostos pela educação básica e o ensino superior, garantindo assim a educação para todos, o que nem sempre isso acontece.

Fernandes (2011), descreve que a Educação Especial é uma área de estudo recente na área da Pedagogia. Até o século XVI, a sociedade não demonstrava interesse em disponibilizar atendimento educacional às pessoas consideradas diferentes das demais. Descreve ainda que,

A incursão histórica referente à relação da sociedade com as pessoas com deficiência, desde a antiguidade até os dias atuais, deve refletir sobre as concepções de sociedade, homem e educação, tentando tornar clara a relação entre atitudes e práticas vigentes e sua origem nas primeiras percepções da sociedade a respeito de pessoas com deficiência, na tentativa de compreender os reais limites e possibilidades de inclusão escolar desse grupo na atualidade (Fernandes, 2011, p.28).

Portanto, refletir sobre a trajetória histórica da sociedade em relação a Educação Especial faz com que se compreenda os determinantes sociais que motivaram as diferentes concepções relativas à pessoa com deficiência e o estigma da “diferença”.

Em relação às diferenças sociais Jannuzzi (2004, p.6) relata,

[...] o modo de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo.

Concebe-se desse modo, que no decorrer da história, as pessoas consideradas diferentes nem sempre foram acolhidas no contexto social principalmente por fazerem parte de uma sociedade classista embasada na ideologia da hegemonia dominante.

Jannuzzi (2004), pauta ainda que a conversa com o passado não explica plenamente o presente, mas expõe que os fatos não ocorrem de forma arbitrária e sim relacionados entre si. Coloca também, que ao voltar no passado se poderá, talvez, elucidar o presente quanto ao velho que nele persiste, e para se compreender as diferentes concepções da Educação Especial temos que retroceder no tempo e refletir sobre os resquícios persistentes até hoje quanto ao preconceito, discriminação e exclusão da pessoa com deficiência.

A autora supracitada, divide a concepção de Educação Especial em três blocos: a concepção da manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida, dividida em duas vertentes: médica pedagógica e psicopedagógica. A concepção da conexão entre a deficiência e o contexto onde ela se situa, destacando a compreensão que a educação é preparada para a economia da educação ou teoria do capital humano, da educação como redentora por meio da integração e também da inclusão. E a concepção que considera a complexidade da pessoa dentro de um momento histórico específico, onde se pensa a educação como um processo de mediação, influenciada pelo cenário socioeconômico-político-cultural, mas com certa autonomia de transformar esse cenário (Jannuzzi, 2004).

Em relação a concepção da manifestação orgânica da deficiência, prevaleceu no Brasil até 1930,

[...] o enfoque na deficiência em si mesma, isto é, no que faltava, na lesão [...] se abandonavam os deficientes às intempéries, por descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimento também usual com “normais” indesejados, ou os recolhia nas Santas Casas, aqui existentes deste o século XVI (Jannuzzi, 2004, p.3).

O suposto da concepção da deficiência estar relacionada a organicidade do ser humano, que se estabeleceu desde o início, provém desde a antiguidade onde toda pessoa que nascesse com alguma deficiência e fugisse do padrão considerado “normal” era condenada à morte pois, não teria serventia para a sociedade, implicando em riscos e custos sociais, esse período é denominado de extermínio de acordo com Fernandes (2011).

Na Idade Média, o procedimento de extermínio das pessoas com deficiência começa a ser questionado, então, “a partir do século XII, posto que a crença de que todos os homens são criaturas de Deus e têm direito à vida contrapõe à condenação da morte, até então praticada” (Fernandes, 2011, p.40). Assim, a partir da concepção dos dogmas religiosos as pessoas com deficiência passaram a receber atenção por

parte da sociedade, mesmo que de forma ambígua, pois, segundo Mazzotta (2011, p.16),

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia de condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

Consequentemente o pressuposto dos dogmas religiosos em colocar o ser humano em uma condição de ser celestial (imagem e semelhança de Deus), destoava da imagem da pessoa com deficiência por não estar envolvida nesta condição, logo, era excluída da sociedade à deriva da própria sorte.

Durante o século XVI, período da Idade Moderna, com uma concepção filantrópica e assistencialista junto às pessoas com deficiências por parte da igreja criaram-se asilos e abrigos para acolhê-las, como uma forma de caridade que levaria a salvação da alma, esse movimento histórico caracterizou como o período da segregação, pois se enclausurava “aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade, como leprosos, os paralíticos, os doentes venéreos, os doentes mentais e toda sorte de desajustados” (Fernandes, 2011, p.41).

Mendes (2006, p.387) complementa relatando que,

[...] o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”.

A condição asilar essas pessoas apontadas como diferentes enfatizava a segregação de forma subjacente por parte de uma sociedade classista que não aceitava o diferente em seu meio social, além desse conceito ser respaldado pela igreja.

Nos meados do século XVII, a explicação das diferenças na vida humana e seus fenômenos entra em contraposição ao pensamento fundado no misticismo e nos dogmas da igreja. Entre as ciências da natureza, a medicina ganha status científico passando a dissecar todos os fenômenos que até então eram impostos como verdadeiros, “neste contexto fortalecem-se as teses que explicam a origem das deficiências em causas naturais, e não mais por fatores espirituais” (Fernandes, 2011, p.43).

A medicina nesse momento histórico considerada de cunho científico, consegue esclarecer que as deficiências têm origem em causas naturais, que

determinava “a herança genética como origem dos distúrbios físicos e intelectuais e aos defeitos humanos, foi atribuída a uma condição inata, inerente ao sujeito” (Fernandes, 2011, p.43).

Jannuzzi (2004, p.3) classifica esse período da história citado acima como a concepção “médico-pedagógica, porque é mais centrada nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência”.

O interesse da medicina pelas pessoas com deficiências teve maior impacto após a abertura dos serviços de higiene mental e saúde pública, os quais deram início ao serviço de inspeção médico-escolar e o cuidado com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência (Mendes,2010).

Com isso, a hegemonia da área médica alcança destaque no contexto social nesse período, “os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos” (Mendes, 2010, p. 96).

Fernandes (2011), relata que nesse período há uma forte relação entre deficiência-doença-tratamento-cura, propiciando ao imaginário das pessoas que o ambiente apropriado para esse tipo de comunidade era o hospital. Decorrente da preponderância da medicalização² utilizada para as pessoas com deficiência consideradas doentes e que necessitavam de tratamento médico, fortalecendo a visão da deficiência associada à doença.

Com o início da idade contemporânea, entre os séculos XVIII e XIX, em função da situação econômica estar voltada na produção da vida social, iniciaram-se movimentos em prol de espaços específicos para a educação da pessoa com deficiência.

Mazzotta (2011, p.17) descreve que foi especialmente na Europa que os primeiros movimentos “[...] pelo atendimento aos deficientes iniciaram, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais e se concretizaram em medidas educacionais, [...] inclusive no Brasil”.

Nesse mesmo intervalo de tempo, foram criadas inúmeras instituições assistenciais e filantrópicas: asilos, escolas, oficinas de produção voltadas para a pessoa com deficiência para o treinamento industrial ao redor do mundo e com o

² “Um processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas” (Collares e Moysés, 1996, p. 28).

fortalecimento do capitalismo inicia-se uma nova fase da economia e aos poucos os trabalhadores com deficiência começam a fazer parte deste tipo de produção, preferencialmente as pessoas com deficiência sensorial (cegas e surdas) as quais se mostravam mais aptas a participar do setor produtivo industrial (Mazzota,2011).

O autor mencionado acima afirma também que foi criada a primeira obra impressa sobre a educação para pessoa com deficiência editada na França em 1620, por Jean-Paul Bonet, com o título “Redação das Letras e a Arte de Ensinar os Mudos a Falar”. Destaca também, que a primeira instituição especializada para a educação de surdos foi criada pelo abade Charles M. Eppée em 1770, em Paris. Quanto ao atendimento da pessoa cega, Valentin Haüy, foi o fundador do *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), em 1784, em Paris.

Em 1829, o francês cego Louis Braille (1809-1854), fez uma adaptação do [...]código militar de comunicação noturna (*écriture nocturne*) criado por Barbier, para as necessidades dos cegos, de início tal adaptação foi denominada de sonografia e, mais tarde, de braille” Mazzotta (2011, p.20-21).

Em relação à pessoa com deficiência física/motora, Mazzotta (2011, p.21) menciona que data-se de “1832, em Munique, Alemanha uma obra eficaz para a educação de deficientes físicos, a fundação de uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos [...]”. Discorre ainda, que no século XIX, teve início o atendimento educacional das pessoas com deficiência intelectual, denominados “débeis” ou “deficientes mentais”, com a educabilidade um menino com deficiência intelectual, intitulado “selvagem de Aveyron”.

O caso do menino selvagem de Aveyron se deve a Jean Marc Itard, (1774-1838) no início do século XIX, quando passa a desenvolver experimentos de educar um menino de 12 anos chamado Vitor, (considerado pessoa com deficiência intelectual por ter sido criado por lobos na floresta), pois, acreditava que o menino Vitor era educável, sendo o primeiro estudioso a usar um método sistematizado para a pessoa com deficiência (Jannuzzi,2004).

Em 1801, o médico Jean Marc Itard (1774-1838), “publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: *De l'éducation d'un homme sauvage*”, (Mazzotta, 2011, p.21). A persistência desse médico em comprovar que a pessoa com deficiência poderia aprender despertou novas possibilidades de pesquisas nesta área educacional. A iniciativa de Edward Seguin (1812-1880), médico e ex-aluno de Jean Marc Itard,

prosseguiu com os estudos de seu mestre e “[...] em vez de trabalhar com um só menino como Vítor, estabeleceu o primeiro internato público na França para crianças retardadas mentais e imaginou um currículo para elas” (Mazzotta, 2011, p.23).

Outra iniciativa, segundo Mazzotta (2011) foi em 1846, em Paris, Edward Seguin editou seu primeiro livro intitulado *Tritement moral, hugiène et éducation des idiots* e, em 1907, nos EUA o segundo denominado *Idiocy and its treatment by the physiological method*. Seu primeiro livro não foi recebido pela comunidade de estudiosos, já o segundo foi mais aceito pois, apresentava um programa para escola residencial.

A educadora e médica Maria Montessori (1870-1956), em muito contribuiu para a evolução da Educação Especial, a qual “[...] enfatizou a autoeducação, pelo uso de materiais didáticos que incluíam entre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em alto relevo” (Mazzotta, 2011, p.23).

Nos EUA, foi criada em 1817, a primeira escola pública para surdos a *American School* e, em 1832, foi fundada o *New York Institute for the Education of the Blind*, para crianças cegas. No “Canadá, em Montreal em 1848 foi fundada a primeira escola para meninos surdos a *Institution Catholique des Sourdes- Muets*. Em 1784, na França foi criada a primeira escola para crianças cega” (Mazzotta, 2011, p.24).

Mazzotta (2011) descreve também, que em 1915 foram editados no Brasil os primeiros trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiências entre eles, a publicação do professor Clementino Quaglio: *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*; de Basílio de Magalhães: *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, e na década de vinte, de Norberto de Souza Pinto lança o livro intitulado *Infância Retardatária*.

Explana ainda que alguns brasileiros influenciados pelas experiências concretas no trabalho com as pessoas com deficiências na Europa e EUA, iniciou-se no século XIX, a organização de serviços para atendimento à cegos, surdos, pessoas com deficiência mental e com deficiência física. Esses atendimentos direcionados às pessoas com deficiência, foram divididos em dois períodos (apresentados nos apêndices A e B): o primeiro de 1854 a 1956, marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas e o segundo período, de 1957 a 1993, definido pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional, refletindo o interesse pelo atendimento da pessoa com deficiência e a evolução da Educação Especial no Brasil (Mazzotta, 2011).

O crescimento no atendimento da pessoa com deficiência no contexto brasileiro desencadeia o surgimento da concepção Psicopedagógica que,

[...] se inicia com o avanço da psicologia, inclusive com a presença entre nós de alguns profissionais a ela ligados, mas principalmente com a vinda de Helena Antipoff, na década de 1930, e sua ação em Minas Gerais e depois no Rio de Janeiro, vamos percebendo a mudança de atuação, a penetração de teorias de aprendizagem psicológicas que passam a influenciar fortemente a educação, seja a geral, seja a relacionada aos deficientes (Jannuzzi,2004, p.4),

Nesse sentido, as teorias de aprendizagem psicológicas foram coadjuvantes no processo do avanço na área da educação de modo geral, como também na Educação Especial.

Por meio da psicologia se conseguiu caracterizar a pessoa com deficiência intelectual como tendo uma condição permanente e com atraso no desenvolvimento cognitivo, já a pessoa com doença mental tipificada por um distúrbio psiquiátrico, que prejudica o comportamento social, mas com a cognição preservada. A partir da constatação desta distinção entre deficiência intelectual e doença mental, ocorreu um novo olhar para a pessoa com deficiência intelectual, que passou a ter um atendimento pedagógico mediado pela escola, efetivando-se a ruptura entre ações médicas e pedagógicas (Fernandes,2011).

Ainda no século XIX, com a ênfase na escolarização da pessoa com deficiência e da inabilidade da escola em responder pela aprendizagem de todos, surgiram as primeiras classes especiais no ensino regular para as crianças com dificuldades de aprendizagem. Decorrente disso,

[...] o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais (Mendes,2006, p.387).

Nesse período o atendimento da pessoa com deficiência começa a despontar, mesmo que de forma paulatina e segregada nas classes especiais do ensino regular, conotando um certo avanço educacional.

Após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Jannuzzi (2004, p.12) explana que,

[...] em vista da rápida recuperação do desenvolvimento de alguns países, houve a ênfase da valorização da educação, em detrimento de outros fatores que também contribuíram para tal, entre os quais o auxílio americano pelo Plano Marshall. Na EE, intitulada então educação de excepcionais e/ou ensino emendativo, vamos perceber reflexos desse enfoque.

A ajuda humanitária pós-guerra oferecida aos países europeus pelos EUA traz reflexos desse contexto para o Brasil ocorrendo o surgimento de uma nova concepção denominada Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano, apontada por estudiosos da educação como uma corrente fruto da reorganização ideológica brasileira, feita pelo grupo militar que estabeleceu a ditadura a partir de 1964 (Jannuzzi,2004).

Com essa reestruturação política influenciada pelo capitalismo internacional ocorre uma modernização da educação no sentido tecnocrática, sendo aprovadas neste período: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4024/61 (Brasi,1961), a Reforma da Universidade em 1968 com a Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) e na sequência a Lei nº 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus dando ênfase na interdisciplinaridade, flexibilidade, aproveitamento de estudos, acentuação da profissionalização no 2º grau (Brasil, 1971). Com ênfase no ensino profissionalizante, a educação passa a ser vinculada diretamente ao setor produtivo, onde o mercado passa a ser seu principal objetivo (Jannuzzi,2004).

O Plano Setorial de Educação e Cultura entre 1961-1971pautava que,

Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social.[...] E continuava: Mas o mesmo interesse social exige que se eduquem os deficientes, no sentido de torná-los, quanto possível, participantes de atividades produtivas (Jannuzzi, 2004, p.13).

Nessa perspectiva educacional se priorizava as pessoas consideradas mais habilidosas e inteligentes, que eram de interesse da nação para o avanço da ciência e tecnologia, em detrimento às pessoas com deficiências vistas com menos valia, direcionadas a área de produção, fortalecendo a divisão de classes, típico da Teoria do Capital Humano, onde as disparidades no nível de educação são as responsáveis pelas diferenças de renda.

Segundo Marx (1974, p. 156) “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, para tanto a escola, seria mais um meio de domínio da classe burguesa de forma subjacente, frente a classe trabalhadora.

Nesse período de desenvolvimento social o trabalho era realizado de forma segmentada, a exemplo do taylorismo criado por Frederick Taylor (1856-1915), voltado para as habilidades específicas do trabalhador. Esse modelo se estendeu para a Educação Especial operacionalizado em oficinas abrigadas nas instituições especializadas para pessoa com deficiência, propiciando o rodízio de tarefas, círculos

de controle da qualidade, trabalho em equipes. Geralmente essas oficinas não se empenhavam numa formação específica para um determinado trabalho,

[...] porque os serviços ali desenvolvidos eram os conseguidos dentro do que sobrava no mercado de trabalho: empacotamento, separação de pequenas peças, armação de caixas simples... Insistiam na disciplina (obediência, horário, harmonia entre colegas), salientada como qualidade básica para qualquer emprego, e até alguns deficientes realmente foram alocados em serviços comunitários e fabris simples (Jannuzzi, 2004, p.15).

Portanto, com esse tipo de trabalho reforçava-se o ideário da educação da pessoa com deficiência que desde seu início mantinha a preocupação em assegurar-lhe os meios de sobrevivência, nesse caso da produção, por meio de uma mão de obra barata. Posteriormente houve mudança de ênfase em relação à educação e em 1974, tempos da ditadura militar o então presidente da república Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) explicita em mensagem ao Congresso Nacional que as linhas mestras do governo eram: educação entendida como investimento, como necessidade de formar recursos humanos para o desenvolvimento brasileiro, ou seja, “papel formador da escola de acordo com as oportunidades do mercado de trabalho” (Jannuzzi, 2004, p.15).

Desse modo, a escola tinha o papel em formar o cidadão de acordo com a necessidade do mercado de trabalho. Trabalho descrito por Marx (1974, p.144-145) como,

O trabalho de qualquer indivíduo, enquanto se apresente em valores de troca, possui este caráter social de igualdade, e só se apresenta no valor de troca enquanto se relacione como igual com o trabalho de todos os outros indivíduos.

Se um trabalho dá procedência a um valor de troca, porque é trabalho igual e pode ser comparado a qualquer outro, assim qualquer tipo de trabalho que a pessoa com deficiência exercesse poderia ser considerado trabalho, visto que, tem um valor de troca podendo assim ser comparado a todos os outros trabalhos na sociedade capitalista, no entanto não é o que acontece até hoje, pois, há uma contradição, a presença da desigualdade, justificada pela limitação da própria deficiência, relacionada a discriminação e ao preconceito, causando a exclusão social, mesmo oferecendo para a sociedade um trabalho mais simples através de sua mão de obra.

Na década de 1960 surge um novo quadro em relação à pessoa com deficiência, movimentos sociais voltados para os direitos humanos, conseguiram sensibilizar a sociedade quanto aos prejuízos de se manter a marginalização dessas

peças e que qualquer ato dessa natureza era intolerável. Esse novo contexto embasou uma certa base moral social e propiciou a proposta de integração escolar com determinante irrefutável que todas as crianças com deficiência teriam direito participar de todos os programas e atividades que as demais crianças (Mendes, 2006).

Além da alegação moral, havia fundamentos racionais para a integração respaldado nos benefícios tanto para a criança com ou sem deficiência tais como:

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (Mendes, 2006, p.388).

Entretanto, esses benefícios propostos nem sempre foram efetivados pois no cotidiano a própria escola não oferecia condições e preparo para que isso acontecesse.

A autora acima aponta que outro argumento para a propagação da integração foi a base empírica da pesquisa educacional, que no início elaborou maneiras de ensinar pessoas que sempre foram consideradas não educáveis, na sequência a contrariedade quanto à segregação dos ambientes do ensino especial em residências, escolas e classes especiais. A partir disso, a constatação de que eles poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional para a “pesquisa investigar “o que”, “para que” e “onde” eles poderiam aprender, com o intuito de apresentar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura” (Mendes, 2006, p.388).

Assim, foram se estabelecendo as bases para o aparecimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia a nível mundial praticamente a partir da década de 1970 (Mendes, 2006).

No Brasil essa ideologia foi reforçada com a criação Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, pelo Decreto nº72.425, em 3 de julho de 1973 (Brasil,1973), pelo então presidente Emílio Garrastazu Médice (1969-1974) com a “finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Mazzotta ,2011, p.59).

Entre as finalidades do CENESP, consta-se no art.2º, em seu primeiro Regimento Interno:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Mazzotta, 2011, p.60).

Com a criação do CENESP, se inicia em relação a Educação Especial, a concepção de integração ou normalização/mainstreaming, focada mais no contexto pedagógico.

A proposta de integração difundia a colocação da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino com acompanhamento necessário para seu atendimento.

De acordo com Jannuzzi (2004), foi em 1988, em Santa Catarina, na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), que atendia crianças com deficiência de forma segregada, passou a partir desta nova concepção transferir as crianças na faixa etária de 7 a 14 anos para o sistema regular de ensino, sendo considerada uma das experiências mais abrangentes de integração na época.

Foi grande o empenho da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) na conscientização junto às famílias e da comunidade pelos meios de comunicação de massa sobre a transição desses alunos para o ensino regular. Para isso implantou-se,

[...] serviços necessários complementares na educação regular, salas de recursos, salas de apoio pedagógico para esse atendimento a fim de garantir-lhes a permanência. Também se previu a formação de recursos humanos para facilitar tal integração, programas de expansão de tecnologias e diversas outras medidas. Houve aceitação de muitos, críticas de outros, apontando: despreparo de professores, dificuldades advindas das próprias peculiaridades das deficiências, preocupações pessoais de perda de emprego, o projeto imposto sem consulta democrática (Jannuzzi, 2004, p.19).

A movimentação em nosso país pela integração da pessoa com deficiência mesmo de certa forma segregada no sistema regular de ensino, foi considerada como iniciativa tênue por parte da sociedade, pois o atendimento era separado das outras crianças, em salas de apoio ou de salas de recursos multifuncionais.

Barroco (2007, p.120), descreve que esta iniciativa de integração mesmo que tímida foi importante para o entendimento a respeito da pessoa com deficiência, pois,

[...] a deficiência não retira do homem sua possibilidade de humanização, e que não é, em si, uma doença, mas uma condição, com a qual a pessoa convive quase sempre, por toda a sua vida; [...] pode-se entender que a concepção de deficiência como uma condição e não uma doença, infortúnio ou dádiva, resulta do próprio modo como se deram as mais diferentes formas de convívio e de organização ao longo dos milênios.

Com a constatação de que a pessoa com deficiência não era uma pessoa doente, mas sim, uma condição subjetiva própria, cai a crença que essas pessoas seriam melhor atendidas em ambientes separados, segregados.

Fernandes (2011, p.67), complementa relatando que as lutas sociais que tensionaram,

[...] as bases da educação especial institucionalizada que têm como produto o processo de integração, terminologia adotada na literatura especializada para caracterizar os movimentos iniciais da defesa de direitos de pessoas com deficiência na ocupação de diferentes espaços na vida social, como a educação, a saúde, o lazer, os esportes.

Com esse movimento social em prol da pessoa com deficiência, uma nova fase se inicia na Educação Especial a transição da segregação para a integração.

Barroco (2007), registra que esta fase de integração se caracterizou pelo fato da pessoa com deficiência ser preparada para participar das mesmas tarefas e nos mesmos espaços que as pessoas sem deficiência, adequando-se ao ambiente, com a responsabilidade de se tornar o mais perto possível ao padrão de normalidade, estabelecido pela sociedade. Esta postura atitudinal acabou desconsiderando as especificidades, limitações e possibilidades da pessoa com deficiência, recaindo na exclusão.

Com o processo de integração da pessoa com deficiência, houve uma ruptura no sistema educacional, dividindo a educação em regular e especial, na qual a Educação Especial se dedicou ao trabalho de reabilitação e as crianças com deficiência passaram a ser atendidas em classes especiais e escolas especiais.

A aproximação desses dois contextos educativos regular e especial, por um lado,

[...] permitiu desmitificar atitudes preconceituosas em relação às deficiências e às formas de aprender desses alunos, por outro, explicitou-se o abismo teórico- metodológico entre o comum e o especial, reforçando o lugar de subsistema paralelo e distanciado ocupado pela educação especial (Fernandes, 2011, p.75).

A contar dessa proposta educacional, não se nega que a pessoa com deficiência inicia um novo processo de educação, no entanto, a forma de como foi organizado, separando-se em classe especial, criou-se um dualismo entre o ensino regular e o especial.

A introdução da reabilitação e da educação terapêutica, atrelados ao processo de integração, composta por uma equipe especializada e profissionais da saúde era um outro suporte dedicado à atender e apoiar os alunos com deficiência que se

deslocavam das escolas especiais para a escola regular (Fernandes, 2011).

Essa configuração de integração ainda hoje não deixa de ser praticada, reforçando a ideia que a educação especial deve ofertar um serviço especializado principalmente, no contexto das escolas especiais, das escolas comuns e dos profissionais da área da educação e da saúde, ofuscando a prática do trabalho pedagógico pois, a Educação Especial na perspectiva da integração,

[...] ocupou-se da “deficiência” ao tentar fazer falar e ouvir aos surdos, ao exercitar membros lesados de crianças com deficiência física neuromotora, de estimular resíduos visuais de alunos com baixa visão, entre outras práticas terapêuticas, secundarizando os processos pedagógicos que poderiam imprimir mudanças atitudinais e metodológicas na educação comum [...] entendendo-se que a educação especial tinha de organizar práticas necessárias à adaptação do indivíduo naquilo que era padrão social (Fernandes, 2011, p.74).

Nesse momento a pessoa com deficiência deveria esforçar-se ao máximo possível para apresentar as mesmas características das pessoas sem deficiências e ser preparada para exercer suas funções sociais, satisfazendo os ditames de uma sociedade capitalista, em prol de práticas implícitas de integração.

O panorama de integração com o tempo foi sendo objeto de críticas por parte da sociedade pois, percebia-se a transição de um atendimento de segregação para outro, aparentemente mais integrador que iria depender unicamente do progresso do aluno com deficiência, o que na prática não acontecia.

Em relação a essas problemáticas, a comunidade educacional teve que buscar novas formas de assegurar a presença e participação desse público no ensino regular. Assim, na década de 1990 no cenário da Educação Especial, ocorre o advento do movimento da inclusão.

Mendes (2006) explica que na esfera mundial, o princípio da inclusão é denominado de inclusão social e que estaria voltado na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscariam em conjunto a efetivação do equilíbrio de oportunidades para todos. Nesse processo a diversidade seria considerada e haveria reconhecimento político das diferenças, por meio de uma sociedade democrática.

Para a efetivação de um estado democrático, o processo de inclusão da pessoa com deficiência, começou a estruturar-se como parte integrante do contexto educacional, no final de século XX. O paradigma da inclusão se globalizou, tornando-se uma nova diretriz em quase todas as ciências humanas, estabelecendo que “[...]”

as diferenças entre as pessoas eram normais e a urgência de reforma educacional para abranger todos os alunos com uma educação de qualidade” (Mendes, 2006, p.395).

Jannuzzi (2004) descreve que no Brasil também a partir do início da década de 1990, com a promulgação da Declaração de Salamanca (1994) e posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9.394/1996 (Brasil,1996) se estabeleceu uma nova concepção de Educação Especial direcionada para a inclusão. Isso foi visto como um avanço em referência à integração, implicando na necessidade da reestruturação no sistema regular de ensino, com uma pedagogia centrada na criança e que atendesse suas principais necessidades. A autora destaca que,

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (Jannuzzi,2004, p.21).

Com a nova concepção da Educação Especial na perspectiva inclusiva, outros desafios surgiram para a escola e seus profissionais, dentre eles a adoção de diferentes métodos e técnicas de ensino.

Para Fernandes (2011), o movimento pela inclusão tentou resgatar toda pessoa excluída do contexto social e educacional, firmando-se nos conceitos de igualdade e equiparação de oportunidades e teve como um dos principais pilares do ideário inclusivo a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que culminou na Declaração de Jomtien em 1990 e na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994 na cidade de Salamanca na Espanha – Declaração de Salamanca, as quais pautavam a educação para todos.

Então, a partir da década de 1990, os movimentos em prol da inclusão da pessoa com deficiência tornaram-se uma premissa mundial, mas, ainda longe de se tornar uma realidade concreta que atendesse as necessidades e especificidades dessas pessoas, ocorrendo um movimento de mão dupla, onde sociedade e pessoa com deficiência, realizavam esforços para garantir a igualdade de possibilidades e o exercício da cidadania plena. Contudo, isso nem sempre ocorreu, uma vez que,

[...] o grande desafio que o processo de inclusão nos impõe é justamente sua contradição em relação ao forte caráter excludente que caracteriza a

sociedade capitalista, a qual se alimenta da pobreza e da fome de mais de dois terços da população para manter sua lógica de existência via concentração de riqueza nas mãos de uma minoria (Fernandes, 2011, p.87).

Como a pessoa com deficiência faz parte dessa grande parcela da população excluída de forma completamente contraditória, contribui para a lógica da riqueza da classe dominante, infringindo inclusive os princípios dos direitos humanos que passam entre outros pela aceitação ao respeito à individualidade e diversidade da pessoa pois,

[...] todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, se ajustar às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo (UNESCO, 1994, p.18).

Decorrente da legislação vigente propor como condição para a prática da inclusão o respeito à diversidade e as diferenças individuais, o papel da escola passou a ser plural e democrático, ofertando condições de acesso e permanência para todas as crianças, mas longe ainda em oportunizar estratégias e metodologias condizentes com a necessidade específica da pessoa com deficiência, matriculada no ensino regular.

Fernandes (2011, p.104), sintetiza esse novo momento relacionado a inclusão como,

[...] condicionar a matrícula a um único contexto de ensino, como aponta a nova política subtrai direitos e opera para percepção idealizada da escola como instrumento privilegiado na mediação da inclusão social evidenciando o reducionismo da problemática da exclusão à instituição escolar.

No que se refere a nova política de inclusão naquele momento histórico, muitos movimentos sociais se mostraram contrário, pois, a inclusão deveria acontecer de forma gradativa e não de forma abrupta. Outras manifestações como da comunidade surda que reivindicava o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua de embasamento para o aprendizado do português, em detrimento a aula falada, a qual criava barreiras na comunicação e a novos conhecimentos.

Presenciou-se também o despreparo do professor quanto ao trabalho educativo com crianças com transtorno global de desenvolvimento, transtorno do espectro autista, ou ainda, com deficiência intelectual, interferindo na efetiva inclusão no contexto escolar.

No mundo do trabalho produtivo, também não foi diferente, as restrições propostas foram e ainda são muitas, dificultando o processo de inclusão, pois, o

preceito de normalidade ainda prevalece em detrimento à deficiência, visto que, o grande desafio que o discurso ideológico da inclusão nos impõe é,

[...] justamente, a contradição em relação ao forte caráter excludente que caracteriza a sociedade capitalista, a qual se alimenta da pobreza e da fome de mais de dois terços da população e do desemprego estrutural para manter sua lógica de existência (Fernandes, 2011, p.106).

Nesse particular, as adversidades do contexto econômico, político e ideológico cristalizam de forma implícita a exclusão social, não propiciando a verdadeira inclusão.

Mendes (2006, p. 402) evidencia que,

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da “integração escolar”, ou seja, corremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas.

Consequentemente, há de se refletir que enquanto a sociedade mantiver um discurso ideológico embasado nas políticas externas, a efetivação da inclusão no Brasil estará longe de ser concretizada no sistema regular de ensino, como também em outros segmentos sociais.

Por fim, Jannuzzi (2004, p.22) coloca a concepção de Educação Especial por meio da educação como mediação que considera a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Para a autora a mediação está “[...] condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto”.

A concepção de educação como mediação teve início nos fins de década de 1980 e estendeu-se até o século atual, onde houve e ainda há estudos referente à Educação Especial. Esses estudos se dão principalmente, em cursos de pós-graduação, com embasamento nos teóricos marxistas, dedicam-se em análises que apresentam a educação como seção da organização social (Jannuzzi, 2004).

Em relação a educação como mediação, Saviani (2016, p.87) descreve que,

[...] a categoria de *mediação* é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social.

Isso demonstra que na educação a organização social é um fator decisório para que aconteça mudanças significativas no processo de conhecimento e transformação social pois,

[...] o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela **mediação** do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade (Saviani, 2016, p.88).

Cabe ao professor em sua ação educativa entender como a sociedade está estruturada e procurar conduzir seus alunos para viverem na sociedade, compreendendo as relações e determinações que se escondem sob as aparências dos fenômenos, que se manifestam de forma empírica e se debruçar para conhecê-las fortemente, propiciando uma melhor qualidade em resolver os problemas que se deparam no dia a dia em sua prática social e educacional.

No tocante a Educação Especial ocorre a defesa pela inclusão e qualidade do ensino à pessoa com deficiência, para que possa intervir no processo de transformação social, podendo adquirir novos conhecimentos por meio da oferta de diferentes recursos, inclusive tecnológicos, como também métodos e técnicas de ensino, com perspectiva de conseguirem exercer sua cidadania de fato e de direito, sendo capaz de atuar ativamente na sociedade, inclusive transformando-a (Jannuzzi, 2004).

Na concepção da educação como mediação, há também a busca de teorias de aprendizagem, “privilegiando as que consideram a importância da intersubjetividade, da aprendizagem conjunta, alguns trabalhos procuram apoio nos ensinamentos de Vygotsky” (Jannuzzi 2004, p.22).

Em relação aos estudos de Vygotsky (1983), relativos à Defectologia e a pessoa com deficiência, esclarecem que uma criança cujo desenvolvimento tem complicações a partir de um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que os seus pares normais. Essa criança tem um desenvolvimento de forma diferente, entretanto, ainda hoje, a fragilidade em relação à aprendizagem, metodologias, estratégias e avaliação dessas crianças no ensino regular, restringem a Educação Especial dificultando o processo democrático que deve fazer parte do ambiente escolar.

Vygotsky(1991), aponta diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, no entanto, considera que esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia de vida da criança, uma vez o aprendizado provoca e estimula o segundo - o

desenvolvimento, ou seja, tudo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança vai sendo elaborado por ela, e vai se incorporando a ela, transformando seu modo de agir e pensar.

Desse modo, pode-se afirmar que o conhecimento do mundo passa pelo outro, sendo a educação, enquanto mediação, o traço definitivo e fundamental da história da criança.

Na teoria vygotskyana, os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie. Sendo o desenvolvimento psicológico um processo constituído culturalmente depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais.

O ser humano é, portanto, transformador e transformado nas relações que ocorrem em uma determinada cultura, por meio de interações recíprocas que acontecem durante toda sua vida, tornando o sujeito ativo, que age sobre o meio e adquire seus conhecimentos pela mediação das relações intra e interpessoais (Vygotsky, 1991).

A criança especial ou não, é um ser pensante, capaz de estabelecer sua ação com o mundo constituído culturalmente e, nessa situação, a escola também passa a ser um ambiente intencional que lhe propicia o processo de educação, através das relações e interações estreitas entre os sujeitos, com a finalidade de propiciar os processos de intervenção que conduzam à aprendizagem.

Diferentemente das situações informais em que criança aprende por meio de um ambiente cultural espontâneo, na escola, o professor é uma pessoa que intervém em seu processo de aprendizagem e também de desenvolvimento, provocando avanços que espontaneamente não ocorreriam. Essa aprendizagem formal é resultado de um processo deliberado, explícito, sistematizado, onde a intervenção pedagógica é uma ação privilegiada.

Vygotsky(1991), em sua teoria ainda estabelece o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente³ no qual o desenvolvimento está ligado aos processos que

³ Zoia Prestes, filha de Luiz Carlos Prestes e Altamira Rodrigues Sobral. Zoia tem se dedicado a revisar e traduzir as obras de Vygotsky, pois muitos dos conceitos no Brasil foram traduzidos de forma equivocada, alterando inclusive todo o sentido e significado destes. Para aprofundamento consultar a tese: PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

já estão embrionariamente no indivíduo, mas ainda não se consolidaram, é o domínio psicológico em constante transformação. Esse desenvolvimento, que é potencial, revela os modos de agir e de pensar da criança ainda em elaboração, que necessitam da ajuda do outro para serem realizados.

As soluções que a criança consegue atingir com a ajuda do adulto ou de outra criança, precede e impulsiona o seu desenvolvimento, criando, processos de elaboração compartilhada, possibilitando um olhar para o futuro. Para Vygotsky (1991), o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Nesse sentido, é necessário que no contexto escolar, o professor assuma o papel de mediador da aprendizagem, tornando possível que os alunos se apropriem das significações elaboradas culturalmente respeitando seu ritmo e tempo em aprender, principalmente em relação a criança com deficiência.

Logo, ao ensinar respeitando as diferenças dos alunos especiais ou não, refuta-se o ensino descontextualizado e passa a adotar uma prática social dinâmica e mediadora, contrapõe-se a uma visão unidirecional, individualizada do saber e cria-se possibilidades de efetivação da universalização da qualidade do ensino, proporcionando tanto quanto possível uma transformação social, favorecendo- lhe meios de se apreender dos conhecimentos necessários à prática social.

Na realidade, somente a partir de um processo social delineado e mediado em torno da empatia, equidade, responsabilidade e igualdade é que a pessoa com deficiência poderá participar ativamente da sociedade e ter seus direitos garantidos inclusive, previstos nas políticas educacionais que serão abordadas a seguir.

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CENÁRIO BRASILEIRO

Tratar sobre as políticas da Educação Especial no Brasil a partir de seus determinantes políticos e econômicos implica em repensar sobre os direitos humanos e a legitimidade da garantia à igualdade e à diferença que por muito tempo se mantêm fora do alcance das pessoas com deficiência, no contexto social e educacional.

Documentos oficiais em âmbito nacional que instituem o acesso à educação para todos, são previstos desde a Constituição Brasileira de 1988 ao instituir:

Art. 1º [...] Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: incisos II - a cidadania e III - a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988, s/p).

A Constituição Federal, considerada soberana no país, determina que toda a sociedade viva de forma democrática, exercendo sua plena cidadania e dignidade humana. Contudo estes preceitos nem sempre são cumpridos.

De acordo com Mendes (2019), a intensificação pelo direito à educação da pessoa com deficiência no Brasil ocorreu com mais ênfase a partir da década de 1960, com o início da democratização da escola pública voltada para a população geral, mas em contrapartida excluía a população não educável. Como também, por parte de familiares das crianças com deficiência que não tinham acesso as escolas comuns, e resolveram criar instituições especializadas filantrópicas para acolhê-las (Jannuzzi, 2004).

Posteriormente, com o crescimento das instituições especializadas filantrópicas e das classes especiais nas escolas públicas surgiu a necessidade da “regulamentação do setor e os primeiros dispositivos legais específicos, para a pessoa com deficiência, apareceram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei no 4.024, 1961)” (Mendes, 2019, p.3).

Nesse período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº4024/1961, prescreveu sobre a Educação Especial nos seguintes artigos:

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

A LDBEN nº 4024/61 enfatizava que dentro do possível, a educação especial deveria ocorrer em conjunto ao sistema geral de educação, mas, caso não se integrasse neste contexto deveria ajustar-se em um sistema de ensino especial. Dessa forma, os alunos estariam à margem do sistema geral de ensino, como também, pelo apoio subjacente à iniciativa privada das instituições especializadas por meio de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 9º instituiu que:

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

Descrito desta maneira, interpreta-se que embora os alunos com deficiência (física ou intelectual), deveriam receber tratamento especial, este serviço enquadrava-

se no sistema geral de educação, sendo reiterado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 848/72 que instituiu “[...] o tratamento especial, nos termos desta lei, não significava de forma nenhuma a dispensa do tratamento regular”(Brasil 1972). Ficando explícito que “[...] a “educação de excepcionais”, como uma “linha escolarização”, portanto, como de educação escolar” (Mazzotta, 2011, p.75).

Em 1973, por meio do Decreto nº 72.425, foi criado no Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com a finalidade de promover a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (Brasil,1973). Com essa iniciativa governamental, a Educação Especial passou a ter uma certa prioridade na política pública nacional brasileira.

Segundo Mendes (2010), com a criação do CENESP, ocorreu o surgimento dos setores de Educação Especial nas secretarias estaduais de educação, os primeiros cursos de formação de professores especializados nas universidades e de cursos de pós-graduação com pesquisas na área.

Na década de 1980, mais precisamente em 1986, o CENESP/MEC aprovou a Portaria nº 69/1986, que expediu “[...] normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial, nos sistemas de ensino público e particular” (Brasil, 1986, s/p).

A portaria conceituou a Educação Especial como,

[...]parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social (Brasil, 1986, s/p).

Na redação do respectivo artigo se reporta a auto-realização e qualificação para o trabalho, antecedendo a determinação prescrita na Constituição Federal de 1988, no art. 205 no tocante: “a educação, direito de todos [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s/p), dando abertura na inserção do campo de trabalho para a pessoa com deficiência.

Ainda em relação ao art.1º da Portaria 69/86, a expressão “educando com necessidades especiais”, surgiu pela primeira vez em um documento oficial, em substituição à expressão “aluno excepcional” (Brasil, 1986). Entretanto, surgiu mais como “[...] uma expressão de eufemismo do que, propriamente, como fruto de uma nova compreensão da clientela da educação especial” (Mazzotta, 2011, p.81).

A Portaria 69/86, prescreveu também que a escolaridade do aluno com deficiência poderia ser ofertada em classe comum, classe comum com apoio de professor itinerante, classe comum com apoio de sala de recursos, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa (Brasil,1986).

A Portaria supracitada, categorizou os alunos da Educação Especial da seguinte forma:

- Deficientes Mentais: educandos com desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média, que se origina durante o desenvolvimento e se caracteriza pela inadequação do comportamento adaptativo (aprendizagem e socialização) necessitando de métodos e recursos didáticos especiais para sua educação
- Deficientes da Visão: educandos que pela perda total ou parcial da visão necessitam do Sistema Braille e/ou de outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.
- Deficientes da Audição: educandos que pela perda total ou parcial da audição necessitam de outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.
- Deficientes Físicos: educandos portadores de deficiências físicas, com alterações ortopédicas e/ou neurológicas, necessitando de métodos e recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.
- Portadores de Deficiências Múltiplas: educandos que apresentam duas ou mais deficiências, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.
- Portadores de Problemas de Conduta: educandos que apresentam distúrbios de comportamento em grau de frequência e intensidade que ocasione prejuízo para seu desenvolvimento, aprendizagem e integração social, necessitando atendimento educacional especializado.
- Superdotados: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado (Brasil,1986,s/p).

As nomenclaturas e os conceitos a respeito dos alunos da Educação Especial no decorrer da história vão evoluindo e modificando conforme as alterações nas políticas da Educação Especial. Atualmente, a nomenclatura utilizada é a seguinte: educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Ainda, na década de 1990, o primeiro documento oficial que dispôs sobre a proteção integral à criança e ao adolescente especial ou não, foi a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que trata sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Em seu art.11, parágrafos 1º e 2º, os quais têm a redação alterada pela Lei nº13.257 de 2016, descritos da seguinte forma,

Art.1º- A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação;

Art.2º- Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente, àqueles que necessitarem, medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas relativas ao tratamento, habilitação ou reabilitação para crianças e adolescentes, de acordo com as linhas de cuidado voltadas às suas necessidades específicas (Brasil, 2016, s/p).

Vale ressaltar, que com a aprovação do ECA, a criança e adolescente com deficiência, também têm seus direitos assegurados por lei, inclusive os educacionais, visto que, a Educação Especial, neste período funcionava praticamente como um sistema educacional paralelo, ao sistema da educação geral, que nem sempre desenvolveu uma tendência de escolarizá-los, limitando-se, muitas vezes, ao cuidar, reabilitar ou a ofertar um currículo alternativo (Mendes, 2019).

Mendes (2019), destaca ainda que o movimento em prol da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a nível mundial, deu-se a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 e, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, em 1994, que originou a Declaração de Salamanca. Esses documentos reforçaram os debates sobre a escolarização da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, contudo, delega à educação especial a tarefa exclusivamente da educação inclusiva (Bueno, 2008).

As políticas educacionais voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva alcançaram maior espaço no cenário brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96, ao destinar um capítulo ao assunto, quando descreve no art. 58 enquanto a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

É evidente que o avanço nesse processo da Educação Especial foi importante, no entanto o termo “preferencialmente”, apresenta a interpretação da possibilidade do ensino para a pessoa com deficiência continue ocorrendo nas escolas especiais e não no ensino regular. A utilização deste termo, ainda polêmico, abre brechas para que a inclusão não se efetive.

O artigo 58 da mesma forma, instituiu respectivamente,

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial;

2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996, s/p).

Ao determinar que será ofertado serviços especializados no ensino regular, não especifica quem define a necessidade e como vai ser conduzido esse serviço. No parágrafo seguinte prescreve que quando o aluno não apresentar condições de frequentar o ensino regular será atendido em classes, escolas ou serviços especializados. Isso não propicia a inclusão do aluno com condições graves de deficiência, assim, criam-se políticas por meio de instrumentos legais que não atendem a totalidade dessa parcela da população. Novamente, a educação especial ficou restrita a atividades escolares complementares e com uma visão médico-pedagógica (Jannuzzi, 2004).

Em 2013, o art. 58 da LDBEN 9394/96, teve uma alteração em seu teor, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, passando a ter a seguinte redação:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013, p.18).

A mudança na redação do art. 58, elucida quem é o público que faz parte da Educação Especial, ampliando o processo de inclusão. Contudo, a ambiguidade continuou, pois o termo ‘preferencialmente’, prevaleceu, indicando prioridade e não obrigatoriedade, no ensino regular.

As mudanças na terminologia em relação a Educação Especial e a pessoa com deficiência, são muitas, a exemplo da Declaração de Salamanca que não aparece o termo “educação especial” e sim, necessidades educacionais especiais como sinônimo de deficiência. A mudança do termo, provocada de forma intencional pelos órgãos do governo, criou uma indefinição na implementação de políticas educacionais que se “[...] contraponham àquelas que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira (Bueno, 2008, p. 53).

Fernandes (2011, p.118), reforça a esse respeito, quando descreve que os textos legais são discursos imersos em “[...] práticas sociais que envolvem interesses de classe que revelam modos distintos de aprender e significar a realidade, cuja materialidade se constrói na existência histórica e social dos homens”. Assim, fica explícito o dualismo da educação, por meio da divisão de classes, onde as pessoas com deficiências lutam por condições mais justas e dignas para sua qualidade de vida e inclusão social.

Para garantir essa equidade, o caminho mais apropriado para se consolidar a compreensão sobre o verdadeiro conceito de inclusão é a implementação e concretização de políticas públicas para esse fim, não ficando somente no discurso teórico. Fernandes (2011, p.119), corrobora com esse pensamento ao afirmar que,

[...] em termos jurídicos, inegáveis são as conquistas das pessoas com deficiências decorrentes do processo de inclusão desde aspectos materiais, relacionados à promoção da acessibilidade desse grupo, envolvendo a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicativas e metodológicas, até a mudança de aspectos sócio- culturais nas atitudes que empreendem em relação às suas diferenças.

Não se nega aqui, os feitos das ações governamentais em prol de minimizar as dificuldades encontradas pela pessoa com deficiência, tanto no âmbito social como no educacional, mas, que ainda encontram-se longe de se atingir o ideal pois, nem sempre são colocadas em prática por parte da sociedade.

Em destaque no contexto da legislação da Educação Especial, consta o documento oficial elaborado por um Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948, do mesmo ano, e entregue ao Ministro da Educação em 2008, visando,

[...] a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (Brasil, 2008, s/p).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva elaborada pelo Grupo de Trabalho contemplou os seguintes objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, s/p).

A partir da vigência destes objetivos, ocorreram mudanças significativas no número de acesso das pessoas com deficiência no ensino regular, garantindo-se a matrícula de todas as crianças por meio de projetos pedagógicos flexíveis e dinâmicos, em oposição as práticas pedagógicas tradicionais e homogêneas que levavam a exclusão do aluno com deficiência (Fernandes, 2011). No entanto, sabe-se que esse fato não acontece até nossos dias atuais, pois os alunos com maiores

comprometimentos no desenvolvimento físico e intelectual, encontram-se inseridos em instituições especializadas.

Nas diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também foi proposto o atendimento educacional especializado-AEE, que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, esclarecendo que,

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, s/p).

A oferta do AEE aponta para uma política de inclusão que não está direcionada somente para a presença física do aluno com deficiência ou de outras necessidades especiais, mas sim, ao respeito de suas especificidades, de suas diferenças e acessibilidade (Fernandes, 2011).

Um avanço importante assegurado às pessoas com deficiência quanto ao AEE é a oferta obrigatória nos sistemas de ensino, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação básica e ensino superior, devendo ser ofertado no período contrário ao da classe comum.

Por meio desse dispositivo legal, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, “[...] as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (Brasil, 2008, s/p).

Também, a interface da Educação Especial deve estar presente nos projetos pedagógicos das instituições escolares que ofertam a educação indígena, do campo e quilombola, por meio de recursos, serviços e atendimento educacional especializado.

No ensino superior a proposta é da transversalidade, com ações que envolvam a efetivação de recursos para a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, sistemas de informação, materiais didáticos e pedagógicos, para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008).

O respectivo dispositivo além disso estabelece que,

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua,

do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (Brasil, 2008,s/p).

Para a oferta do AEE as escolas de ensino regular devem viabilizar funções de instrutor, intérprete de Libras, guia intérprete, monitor para os alunos que necessitam de ajuda nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outros, no dia a dia escolar, garantindo a qualidade no atendimento do estudante com deficiência.

Essa diretriz discorre também sobre a formação do professor para atuar na Educação Especial o qual deve ter embasamento em sua formação inicial e continuada, com conhecimentos gerais e específicos na área, com caráter interdisciplinar para atuação em:

[...] salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições do ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial[...] em vista o desenvolvimento de projetos de parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008, s/p).

A amplitude de atribuições propostas para atuação do pedagogo, na Educação Especial, por conta das características específicas e singulares de atendimento, faz com que nem sempre isso aconteça, tornando a formação desse profissional extremamente fragilizada, impossibilitando-o de realizar um trabalho com propriedade e que atenda as reais necessidades do aluno com deficiência.

A Lei nº13.146/2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que se destina:

[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, s/p).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura à pessoa com deficiência a promoção de uma vida mais digna e de igualdade social, oportunizando-lhe possibilidades de acessibilidade, tecnologia assistiva, superação de barreiras no transporte, comunicações e informações, arquitetônicas, urbanísticas, tecnológicas, atitudinais e outros suportes que sejam necessários.

A respectiva Lei também propiciou a presença do profissional de apoio escolar, que é assim caracterizado:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais

se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, s/p).

A presença desse profissional de apoio nos sistemas de ensino regular considera-se um avanço nas políticas da inclusão e o respeito à diversidade. Contudo, muitos estudos tecem críticas sobre o perfil e atuação deste profissional, dentre eles, Lopes e Mendes (2023), afirmam que os sistemas de ensino contratam indiscriminadamente este profissional e acabam causando um processo de “uberização”, no sentido de barateamento, precarização e privatização dos serviços de apoio à inclusão escolar. Salientam ainda, que a regulamentação dessa profissão ainda é inexistente, constando em seus estudos a identificação de divergências entre o que está instituído e o que é instituído na prática.

Outro dispositivo lançado pelo governo brasileiro, foi o Decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020, que definia uma nova Política de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, porém foi revogado pelo Decreto nº 11.370 de 01 de janeiro de 2023, por ser considerado antagônico às políticas educacionais que garantiam a diversidade social e igualdade no sistema escolar de ensino. A justificativa para revogação foi que o decreto estabeleceu a educação especializada como uma modalidade escolar e com isso propiciaria a discriminação e um retorno à segregação das pessoas com deficiência nos espaços escolares, consequentemente desconsiderando os avanços na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva criada em 2008.

Com a instituição do Decreto nº 10.502/2020, ocorreram no país várias notas de repúdio como também manifestos contrários à sua efetivação como foi o caso da Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID) que,

[...] ao tomar conhecimento da publicação do Decreto nº 10.502/2020, de 30.09.2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, REPUDIA-O à luz das normas constitucionais e legais, pois verifica uma afronta desmedida à Constituição da República, à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e à Lei nº 13.146/2015, em flagrante retrocesso às conquistas obtidas em relação ao direito humano à Educação Inclusiva (AMPID, 2020, s/p).

Outros segmentos como a comunidade científica vinculada ao Grupo Temático Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira da Saúde Coletiva- ABRASCO, ao Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao

Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e ao Acolhe Down, também foram contrários ao decreto. Essas entidades emitiram uma nota de repúdio por entenderem que o decreto afetava a luta por parte das pessoas com deficiência, familiares e profissionais engajados nas práticas de inclusão e do direito à escolarização no ensino regular às pessoas com deficiências.

A Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa), Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NEPIE/UFRGS), também se opuseram ao respectivo decreto.

Na eventualidade do Decreto nº. 10.502/20, viesse a prevalecer, propiciaria um retrocesso nas práticas de integração proposta no passado, desconsiderando todo o trajeto inovador de políticas educacionais voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva na rede básica pública e particular de ensino.

Nesta seção foram apresentados os principais avanços nas políticas educacionais direcionadas para as pessoas com deficiências, a partir da contextualização histórica. Na próxima seção explana-se sobre a formulação e implementação das políticas educacionais no Brasil e a influência do neoliberalismo nas reformas da educação.

3 A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O objetivo desta seção é apresentar as diversas mudanças nas reformas educacionais a partir da década de 1990, que ocorreram gradativamente de forma ideológica e hegemônica influenciadas pelas políticas neoliberais no Brasil e na América Latina, repercutindo nos fins da educação, consequentemente, na formação inicial do pedagogo.

3.1 O CONTEXTO NEOLIBERAL NA AMÉRICA LATINA

A implantação da doutrina neoliberal a partir da década de 1970, na Europa e na América do Norte, foi considerada como um ponto de ruptura revolucionária na história social e econômica mundial. Com a reestruturação do capitalismo e a junção de ideias políticas e econômicas ocorreu a redefinição do papel do Estado, a defesa das elites econômicas em detrimento dos direitos coletivos dos trabalhadores e o bem-estar da população (Harvey, 2008).

Moraes (2001), relata que o neoliberalismo é uma corrente de pensamento, uma ideologia apresentada pelo austríaco Ludwig von Mises (1881 -1973) e também pelo seu discípulo da mesma naturalidade, Friedrich von Hayek (1899-1992), considerado líder e patrono da causa.

Para Harvey (2014, p.4), “[...] as figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tornando-os como os valores centrais da civilização”. Portanto, essas ideias seriam de fáceis aceitação pela população, infiltrando-se lentamente no pensamento coletivo.

O neoliberalismo define-se como uma teoria de práticas político-econômicas que propõe a liberação das liberdades e capacidades empreendedoras dos sujeitos no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos de propriedade privada, livres mercados e livre comércio, no qual o papel do Estado reduz-se a um nível mínimo de intervenção (Harvey, 2014).

O Estado dessa forma, fica com a função mínima de subsidiar essa nova prática de política- econômica, garantindo a qualidade e a integridade do dinheiro, no caso de não existir mercado voltado para a terra, água, instrução, atenção à saúde, segurança social ou poluição ambiental, essas ações de mercado ficariam a seu

cargo. Uma vez criado esses mercados, o Estado ficaria com uma intervenção mínima pois, de acordo com essa nova teoria, ele não teria informações suficientes para conduzir os sinais dos preços e também os grupos de maior interesse desconsiderariam tal intervenção estatal em nome da uma pseudo democracia (Harvey, 2014).

Dardot e Laval (2016, p.10), descrevem que o neoliberalismo pode ser definido como “[...] um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”, surgindo assim, um novo conceito de sociedade, a sociedade neoliberal.

A doutrina neoliberal ganhou força após o término da segunda guerra mundial quando os liberais conservadores se opuseram ao pensamento econômico keynesiano e às políticas advindas do Estado do Bem-estar social. Após o término desse conflito foi necessária a reestruturação do Estado e das relações internacionais para impedir o retorno das condições catastróficas que ameaçavam o poder capitalista e o ressurgimento das rivalidades geopolíticas que levaram à guerra. Assim, foi preciso assegurar a paz e a tranquilidade doméstica e firmar uma espécie de acordo entre capitalistas e trabalhadores (Harvey, 2014).

Como o capitalismo de certo modo apresentava fragilidades nos direcionamentos econômicos, havia a necessidade de o Estado estar atrelado ao mercado e as instituições democráticas garantindo a paz, a inclusão, o bem-estar e estabilidade da sociedade.

Para que essa harmonia reinasse entre as nações, internacionalmente, uma nova ordem mundial foi construída a partir de acordos como de Bretton Woods e várias instituições, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Compensações (Basileia), para estabilizar as relações internacionais (Harvey, 2014).

O Estado nesse momento, tomou para si o acesso das questões relacionadas ao emprego, crescimento econômico e o bem-estar da população. Podendo também, intervir livremente nos processos de mercado, com a finalidade política fiscal e

monetária, intitulada na época como medidas “keynesianas”⁴, também chamado consenso keynesiano.

De acordo com Moraes (2001, p.30-31),

[...] o consenso keynesiano, se tornava avassalador no pós guerra, tudo parecia dar legalidade a essas variadas formas de planificação, que visavam corrigir, por meio da ação política deliberada, os efeitos desastrosos das flutuações do mercado e o papel positivo do Estado, na criação de pleno emprego, na moderação de desequilíbrios sociais excessivos, no socorro a países e áreas economicamente deprimidos, a estrutura do serviço de bem-estar (habitação, saúde, previdência, transporte urbano), na gradual implantação de políticas que atenuassem desigualdades materiais acentuadas pelo funcionamento não monitorado do mercado.

A partir do consenso keynesiano apresentou-se uma nova forma de decisões políticas mediadas pelo Estado, mas que com o tempo foram se deteriorando levando o Estado a uma sobrecarga de funções tornando ingovernável os países que levantavam a bandeira da democracia.

Sobre a políticas keynesianas, Harvey (2014, p.22), relata que os sinais de uma “grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes, desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de estagflação que duraria boa parte dos anos 1970”. Essas medidas ocasionaram o desabamento das receitas de impostos e o disparo de gastos sociais.

Com o declínio do modelo keynesiano, na década de 1970, a doutrina do neoliberalismo se estendeu para os estados nacionais, uma vez que os adeptos neoliberais pregavam como única opção para sair da crise, a diminuição da intervenção do Estado e a introdução do modelo neoliberal. O modelo neoliberal determinava que o Estado não deveria interferir na economia, visto que, o próprio mercado se autorregularia, a privatização de empresas do Estado, flexibilização na política das relações trabalhistas na contratação de mão de obra, redução das despesas públicas, entre outras.

Para Harvey (2011), o neoliberalismo acabou trazendo para a sociedade a ideia de um Estado mínimo para os direitos sociais e trabalhistas, e máximo para o capital. Para isso o Estado deveria,

[...] enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), dismantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-

⁴ Doutrina keynesiana, criada por John Maynard Keynes (1843-1946) economista inglês, onde o Estado deveria manejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático. O poder público, desse modo, regularia as oscilações de emprego e investimento, moderando as crises econômicas e sociais (Harvey, 2014)

estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzi um forte fluxo de investimento externo (particularmente do Japão) (Harvey, 2011, p. 32).

Esse pensamento foi conquistando a sociedade e o neoliberalismo acabou se tornando hegemônico a partir de seu discurso da liberdade propiciada pelos estados neoliberais. Entretanto trouxe consigo duas vertentes marcantes, uma de caráter social focada na população mais vulnerável, a qual precisava do auxílio do governo para sua sobrevivência, ampliando-se a segregação social, mas, que tinha como pano de fundo a intenção de calar essa população para que não se rebelassem contra o sistema. E a outra, do mercado regulador, o qual passava para o cidadão a responsabilidade de se preparar o máximo para manter sua sobrevivência em uma sociedade competitiva.

Moraes (2001, p. 32), descreve que com a ingovernabilidade do Estado,

[...] a quarentena dos neoliberais começou a romper-se decididamente na metade dos anos 70. Logo em seguida, líderes partidários alinhados aos neoliberais conquistaram governos de importantes países: em 1979, Margaret Thatcher, na Inglaterra; em 1980, Reagan, nos EUA; em 1982, Helmut Kohl, na Alemanha.

Com o rompimento do silêncio neoliberal, iniciou-se uma nova forma de política-econômica, a qual estendeu-se paulatinamente para outros países. Esse ajuste neoliberal, alcançou a América Latina, em 1973, no Chile com o general Augusto José Ramón Pinochet Ugarte (1915-2006) e na Argentina, 1976, com o general Jorge Rafael Videla(1925-2013).

Na década de 1980, os acordos neoliberais de ajuste econômico também foram obrigatórios nos demais países latino-americanos para que pudessem saudar suas dívidas, as quais foram gerenciadas pelo Banco Mundial (BM): 1985 na Bolívia; 1988 no México com Salinas de Gortari; 1989 novamente a Argentina, desse vez com Carlos Menen; 1989 na Venezuela com Carlos Andrés Perez; 1990 com Alberto Fujimori, no Peru, e a partir de 1989 o Brasil, com Fernando Affonso Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (Moraes, 2001).

A efetivação do neoliberalismo na América Latina ocorreu concretamente a partir da reunião ocorrida em 1989 nos EUA, intitulada Consenso de Washington, que recebeu esse nome do economista John Williamson. Decorrente da grande aceitação das novas ideias neoliberais pelos países da América Latina, voltadas para melhorar o desenvolvimento sem piorar a distribuição de renda, a partir da abertura econômica

comercial, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico (Moraes, 2001). Esse encontro projetou o imperialismo das políticas neoliberais dos poderosos governos, frente aos países da América Latina.

Com o novo contexto nas políticas sociais na América Latina, reafirmou-se a hegemonia dos países ricos em detrimento dos países pobres.

Quanto ao Brasil, na década de 1990, os princípios neoliberais propiciaram um rearranjo no papel do Estado, tendo como justificativa a demanda em modernizá-lo com o intuito de procurar condições novas de financiamento, processos de produção, entre outros. Também ocorreu o término do regime militar em 1985 e o processo de redemocratização do Brasil, com isso, a hegemonia do pensamento neoliberal foi se estruturando paulatinamente.

Com a vitória de Fernando Affonso Collor de Mello à presidência da república em 1990, foram estabelecidas normas de abertura comercial, desnacionalização e desindustrialização por meio do Plano Nacional de Desenvolvimento- PND, estabelecendo-se o início das ideias neoliberais no Brasil.

O processo destas novas políticas neoliberais obteve maior fomento no governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 a 2002, estabelecendo-se a redução nos gastos dos Estados. Com a redefinição do papel do Estado houve a necessidade de determinar como se deveria monitorar, subsidiar ou conceder responsabilidade para o setor privado, que com o tempo passou a exercer funções restritas do setor público.

Decorrente das reformulações do aparelho de Estado, a partir do projeto neoliberal “[...] a criação de um espaço em que se tornasse impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificassem o arranjo social capitalista” (Harvey, 2014, p. 33).

No campo educacional, não foi diferente, as políticas neoliberais propuseram transformar questões políticas e sociais em questões técnicas,

[...] os problemas educacionais e sociais, não são tratados como questões políticas, como resultado – e o objeto - de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos de poder, mas questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência de recursos humanos e materiais (Silva, 2002, p.18).

Dessa forma, a esfera educacional é vista como um produto de má administração e gastos desnecessários do poder público, como também da ineficácia quanto a metodologia de ensino e do currículo.

O discurso neoliberal da ingerência do poder público quanto ao campo educacional, negligenciou a hegemonia da classe dominante com a retórica de que para problemas técnicos, soluções técnicas, nesse caso, as privatizações seriam a solução.

As escolas públicas não estão na situação de precariedade simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos e currículos são inadequados, “[...] elas não têm os recursos necessários, porque a população a que serve está colocada numa posição subordinada as relações dominantes de poder” (Silva, 2002, p.20). É fato que mesmo a classe burguesa não tendo interesse na função da escola acabou exercendo soberania sobre ela, uma vez que, o Estado deveria oportunizar condições concretas para melhorar a formação intelectual da classe estudantil, na perspectiva de combater as desigualdades sociais, não ficando à mercê da classe dominante, mas, isso não ocorreu.

Saviani (2008), destaca o princípio educativo como uma importante ferramenta para o crescimento cultural e intelectual das massas populares em detrimento a hegemonia burguesa, na perspectiva da construção da concepção da escola, a escola unitária de caráter público, voltada para a formação cultural e não diretamente profissionalizante.

Barroco (2007) propõe um olhar mais apurado da história para a biografia da pessoa que educa e da que é educada, porque isso resulta em reconhecer a educabilidade dos atores envolvidos e a velocidade irrefreável do capital.

3.2 O IMPACTO DAS AÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

É certo que a ideologia das políticas educacionais direcionadas ao sistema escolar e sua vinculação com organismos internacionais, como benfeitores das problemáticas de toda ordem de uma nação, interferem significativamente no processo formativo da comunidade estudantil, contribuindo no fortalecimento desenfreado do capitalismo causando impactos na educação, privilegiando assim, a classe dominante.

Para Santos (2012, p.3), o significado de política educacional representa,

Toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja de instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade.

Isso expressa que toda política educacional é intencional ocorrendo tanto de forma direta como indireta, mas sempre atrelada ao poder que a fundamenta. A política educacional pode ser analisada a partir do texto constituído pela parte documental e o contexto relativo às relações de poder, que envolvem as dimensões administrativa, financeira e educacional e pedagógica (Santos, 2012).

A política educacional está imbricada precisamente com as políticas públicas, que Santos (2012, p.5) define como “[...] ações geradas na esfera do Estado que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou parte dela”. Nesse sentido, não se pode desvincular as políticas educacionais das políticas públicas. Toda política pública possui uma intenção de acordo com a identidade de seus formuladores e o contexto (político, econômico e histórico) em que foram elaboradas, como também a necessidade em delimitar dois termos vinculados a essas políticas: o público e o privado (Santos, 2012).

Peroni (2015, p.16) discorre sobre as políticas educacionais alertando que,

[...] o relacionamento entre o público e o privado na política educacional é parte construtiva das mudanças sociais e econômicas, não é uma questão de determinação, mas de relação e processo, o Estado e a sociedade civil são partes constitutivas do movimento de correlação de forças de sujeitos situados em um contexto histórico e geográfico, perpassados por projetos societários distintos.

Assim, não se trata da contraposição entre Estado e sociedade civil, posto que se vive em uma sociedade de classes, onde a sociedade civil e o Estado são perpassados por diferentes interesses econômicos.

Saviani (2008), pontua que no Brasil as políticas educacionais passaram por várias reformas na tentativa em se resolver problemas de ordem educacional, mas, foram consideradas insuficientes e sem a continuidade esperada.

A partir da década de 1970, a forte presença nas políticas educacionais por parte do regime militar, anunciava que a educação seria um dos principais determinantes da competitividade entre os países. O discurso defendia que “[...] para sobreviver a concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p.56). Com isso, cresceu no Brasil movimentos críticos que pleiteavam mudanças no sistema de educação e levantavam a bandeira da luta pela educação pública gratuita promovida pelo Estado, erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública.

Após o último período de ditadura, a partir de meados dos anos 1980, de acordo com Peroni (2015, p.27),

[...] entrou na pauta da sociedade, mesmo que de forma tímida, o processo de democratização, participação, coletivização das decisões, assim como direitos sociais materializados em políticas. Ao mesmo tempo, os processos de neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização redefiniam o papel do Estado para com as políticas sociais, com um diagnóstico de crise fiscal e redução de custos. Assim, ocorreram avanços inegáveis no acesso à educação, no entanto com os “recursos possíveis” e, muitas vezes, em detrimento de salários e condições de trabalho dos profissionais da educação.

É certo que essas mudanças mesmo de forma tímida e paulatina foram importantes, no entanto, a ampliação de direitos pela universalização do acesso a todos e, maior participação na vida escolar não foi seguida de condições materiais com a mesma intensidade das mudanças (Peroni,2015).

Nos anos de 1990, o Brasil viveu um processo difícil para a democratização, entendida como materialização de direitos em políticas sociais e também como a coletivização das decisões,

[...] na primeira eleição direta após o período ditatorial que iniciou em 1964, foi eleito pelo voto direto o presidente Fernando Collor de Mello, que representava assumidamente o projeto neoliberal para o Brasil, com o discurso da modernização e de que o país seria competitivo em nível internacional. Apesar do *impeachment* que afastou o presidente ter colocado novamente nas ruas os movimentos sociais, os governos que o seguiram tinham o ajuste fiscal como meta principal, com sérias consequências para as políticas sociais (Peroni,2015, p. 28).

Dessa forma, a luta dos movimentos sociais em prol da melhoria nas políticas públicas acabou “[...] aceitando políticas focalizadas para evitar o “caos social”, priorizando populações em vulnerabilidade social e nem sempre oferecidas pelo poder público” (Peroni, 2015, p.28). Essas medidas intensificaram as desigualdades sociais, entretanto, as reivindicações pela melhoria das políticas educacionais e econômicas continuavam por parte da população.

Apesar das desigualdades sociais existentes, a produtividade da sociedade determinava a qualificação profissional dos trabalhadores, imputando-lhe mecanicamente à educação, a capacidade de sustentação, da competitividade e ascensão do país. Logo, nesse período, vários documentos internacionais provenientes dos organismos multilaterais difundiam esse ideário por meio de diagnósticos, análises e propostas de possíveis soluções oportunas a todos os países

da América Latina, exercendo encargo importante na definição das políticas públicas no Brasil (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Esse período de transformações despontou no Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 a 2003, influenciado pela instauração da política neoliberal e pela participação dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais, explícitos na agenda brasileira (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

A influência dos organismos internacionais foi decisiva para as mudanças e recomendações que viriam a ocorrer na educação brasileira, por meio da expedição de documentos oficiais que deveriam ser seguidos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, datada no ano de 1990, foi aprovada a Declaração Mundial Para Todos e o Plano de Ação Para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Nesta reunião, diante das agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais, os governos subscreveram a declaração e comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Nessa conferência o Plano de Ação Para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem, serviu como guia a ser adotado por todos os participantes na reunião. Esse plano seguiu três grandes níveis de ação conjunta: “[...] ação direta em cada país, cooperação entre grupos de países que compartilhassem certas características e interesse e cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial” (Santos, 2012, p.170).

Esse evento foi um marco histórico para os novos rumos que a educação deveria tomar nos países classificados como E-9 (nove países com os piores indicadores educacionais do mundo): Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, os quais comprometeram-se a fomentar as políticas educacionais de acordo com o proposto na Conferência Mundial de Educação para Todos, por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos, coordenado pela UNESCO que no decorrer da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa.

Dentre as estratégias acordadas nesta conferência destacaram-se as necessidades básicas de aprendizagem-NEBA, a eliminação de toda forma de discriminação na educação, atenção especial aos desamparados e as pessoas com deficiências, a valorização da aprendizagem e a urgente necessidade de melhorar a situação docente.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p.52),

Por um lado, as estratégias sinalizavam o horizonte ideológico e político no interior do qual o consenso deveria ser operacionalizado. Dentre outro, as metas arquitetadas definiam o intento desse mesmo consenso, já delineado entre as instâncias que organizaram o encontro.

A implantação dessas estratégias evidenciou a ideia de combinação entre as diferentes forças políticas e econômicas em promover a educação com fins ideológicos.

No Brasil, o Plano de Educação para Todos enfrentou posicionamentos contrários, a começar pela expressão “para todos” que sugeria universalização da educação básica, porém, a referida Conferência não pretendia universalizar o ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em segundo lugar, alguns autores compreenderam o conceito de NEBA a partir da sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado para estratos sociais diferentes, ou seja, a necessidade básica de um e outro não poderiam ser as mesmas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Com essas medidas, reforçava-se o dualismo na educação brasileira, considerando que as necessidades da camada mais vulnerável da população eram inerentes e deveriam ser conduzidas de forma diferente das necessidades das camadas mais abastadas. Neste sentido, a pessoa com deficiência se enquadrava na população mais vulnerável, por isso a grande dificuldade da efetivação de seu processo de inclusão e cidadania tão debatido por organismos nacionais e internacionais e quase sempre sem solução.

Em 1992, em Santiago do Chile, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), juntamente com a UNESCO, publicou o documento intitulado *Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad*, reiterado por outros organismos multilaterais. O documento esboçou diretrizes para a ação no âmbito político, para “[...] criar condições educacionais de capacitação e de progresso científico tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas

produtivas da região em um marco de progressiva equidade social (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 63).

Desse modo, só seria possível as transformações das estruturas produtivas a partir de uma vasta reforma nos sistemas educacionais e de capacitação profissional, por meio do exercício de cidadania e competitividade, em prol da equidade social e educacional, objetivando o ingresso universal à escola, com condições e chances iguais na modernidade e tecnologia para todos os alunos, preparando-os para o futuro campo de trabalho.

Ainda em 1992, a UNESCO convocou especialistas de vários lugares do mundo para compor a Comissão Internacional para a Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Entre 1993 a 1996 foi elaborado o Relatório Delors, que se tornou um importante documento para se entender a revisão das políticas educacionais de diferentes países.

O relatório propôs três grandes desafios para o século XXI: o ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e viver em comunidade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Para que esses desafios pudessem ser vencidos, se propôs um conceito de educação ao longo da vida versado nos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, na expectativa de uma educação mais afinada, com redução da pobreza e da exclusão social.

De acordo com essa Comissão, o novo conceito de educação voltado para uma sociedade educativa/aprendente seria estruturado em primeiro plano pela comunidade local, composta por pais, direção e professores. Em segundo plano, as autoridades oficiais e, em terceiro plano, a comunidade internacional, para que todos juntos aprendessem o relevante papel da educação.

Quanto a atuação do professor delegou-se o papel de responsável pelo ideário do século XXI, e suas principais características seriam: competência, profissionalismo, devotamento como também outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade (Delors, 1997). Mesmo com estas características conferidas ao professor sua formação se mantém frágil, o que no fundo reflete a formação docente orquestrada pelas agências e organizações multilaterais, desconsiderando a realidade brasileira.

Outra reunião importante no delineamento da educação na América Latina, foi a Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe-PROMEDLAC, publicada em 1982. A reunião contou com a participação de ministros da educação, financiado pela Organização das Nações Unidas para a UNESCO e a Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe- UNESCO/OREALC, com a finalidade em propor a educação internacional embasada nos documentos anteriores pautados na educação para todos. Entretanto, somente na década de 1990 foi difundida e teve um avanço considerável (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Em 1993, o Comitê Intergovernamental reuniu-se em Santiago do Chile e aprovou as diretrizes que ficariam conhecidas como Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe - PROMEDLAC V, em que,

[...] conferia papel central à educação [...] tomado pois a educação estratégica e crucial para o novo milênio, elegeu três objetivos principais: a) superação e prevenção do analfabetismo; b) universalização da educação básica e c) melhoria da qualidade da educação (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 71).

No que se refere a qualidade da educação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), descrevem que foi proposta a partir de dois eixos de ação: o institucional e o pedagógico. Ambos os eixos têm como carro chefe a palavra profissionalização e para que se efetivasse essa proposta, foi estabelecida a descentralização e desconcentração da administração da União para a escola, por meio da autonomia de órgãos estatais e da municipalização do ensino, como também, definindo os conteúdos e métodos de ensino.

Entre os organismos internacionais que direcionaram orientações para a educação no Brasil e na América Latina na década de 1990, está o Banco Mundial que balizou linhas gerais das reformas educacionais que o país necessitaria adotar. O Banco Mundial (BM) foi criado no período pós-guerra, e é um organismo multilateral de financiamento composto por países mutuários, inclusive o Brasil.

O interesse do BM, por questões relacionadas à educação, ocorreu a partir do “[...] diagnóstico da existência de um bilhão de pobres no mundo, o que levou o Banco a buscar na educação a sustentação para sua política de contenção à pobreza” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p.73). Além de interferir no campo da educação, o BM opera como auxiliar na política externa americana e na venda de projetos por eles apresentados.

O Banco Mundial publicou em 1995 suas diretrizes políticas por meio do documento *Prioridades y Estratégias para la Educación*, o qual examina as ações de “[...] política educacional para os países de baixa escolaridade e reitera o objetivo de eliminar o analfabetismo, isto é, aumentar a eficácia do ensino e melhorar seu rendimento” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p.73).

Dessa forma, tem-se novamente a educação como responsável pela mudança social de uma nação. Em nosso país houve a aceitação de diversos segmentos, inclusive empresarial, dispostos a intervir nas políticas educacionais a partir de interesses próprios e atender as pautas do modelo de produção capitalista.

No Brasil, em 17 de junho de 1992, a realização do Fórum Capital-Trabalho reuniu na Universidade de São Paulo diferentes segmentos, entre eles empresários, governo, centrais sindicais, universidades e centros de pesquisa, para discutir os rumos da educação brasileira. O objetivo do fórum era identificar os principais obstáculos ao desenvolvimento social e produtivo no Brasil e estabelecer estratégias para superá-los, sendo aprovado uma Carta Educação, que enfatizava dois principais pontos: a carência da educação fundamental como principal entrave à construção da nação; em segundo, a falta de condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação de seu sistema produtivo (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Portanto, para a superação dessas condições, havia a necessidade de mudança na política educacional a partir de diferentes ações e programas voltados para a educação nacional.

Entre as ações e programas propostos pelo governo para assegurar o acesso e a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino na década de 1990, apresentaram-se os seguintes programas: Acorda Brasil! Tá na hora da Escola!; Aceleração da Aprendizagem; Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª séries; Bolsa- Escola; no plano de financiamento Dinheiro Direto na Escola (distribuição de recursos aos estabelecimentos escolares); Programa Renda Mínima; Fundo de Fortalecimento da Escola-FUNDESCOLA; Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério-FUNDEF; Programa de Educação Profissional-PROE(Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

O governo brasileiro também estendeu seus programas na natureza avaliativa como o Censo, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED) e do Exame Nacional de Cursos (PROVÃO). Dessa mesma reforma fizeram

parte os programas focados em grupos específicos, como a educação de jovens e adultos e a educação indígena (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

A Conferência de Nova Delhi, realizada em dezembro de 1993, foi outra proposta para as políticas educacionais dos nove países em desenvolvimento conhecidos como E-9, os quais se comprometeram da seguinte forma:

Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (Unesco, 1993, p.1).

Nesse encontro os líderes do E9, reiteraram o compromisso na Educação para Todos, firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia), em 1990, no que diz respeito a efetivação da educação para todos e as necessidades básicas de aprendizagem.

Outro importante documento foi a Declaração de Salamanca, firmada pela Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. O documento trata a respeito dos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, o qual demanda que os estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Na referida conferência estavam presentes oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais, os quais reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, “[...] reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994, p.1).

Destaca-se aqui um dos princípios da estrutura da ação na Educação Especial, previsto na Declaração de Salamanca que nem sempre é cumprido pelo sistema escolar de ensino,

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades

educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças (UNESCO, 1994, p.3).

É de conhecimento que ainda no século XXI, não se cumpre o estabelecido na Declaração de Salamanca quanto aos arranjos educacionais para a pessoa com deficiência. As dificuldades que encontram em ter seus direitos assegurados por lei, como acessibilidade, tanto na estrutura física (espaços adaptados), quanto na estrutura pedagógica, abrangendo também a formação de profissionais da educação pois,

A construção da escola inclusiva, indo desde a educação infantil até o ensino superior, requer que todos pensem nos espaços físicos e temporais para que o ensino e a aprendizagem ocorram, na formação e atuação de profissionais especializados, nas estratégias didático-metodológicas etc., de modo a oportunizarem o acesso, a permanência e a terminalidade da formação escolar em cada nível (Barroco, 2007, p.347).

Para que se consolide a organização de uma escola inclusiva para todos, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, deve-se considerar o potencial de cada aluno, valorizando suas diferenças, respeitando seu ritmo e tempo de aprender, engajamento da comunidade escolar e também a promoção de políticas educacionais que propiciem uma formação sólida ao profissional da educação, numa perspectiva emancipadora e autônoma.

3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

A atuação profissional do pedagogo desde a criação do curso de Pedagogia foi permeada por alterações, reformulações e características que tentaram definir uma identidade para a sua função.

A influência dos organismos internacionais como a UNESCO, BM e OCDE em muito contribuíram e ainda contribuem para a falta de identidade do curso de Pedagogia.

Shiroma (2018, p.89), relata que ao empenhar-se no desenho de políticas mundializadas de educação, o BM,

[...] atende à necessidade do capital internacional de ter a disposição, em diversas partes do globo, trabalhadores munidos das competências que necessita para sua reprodução ampliada. As estratégias dessas agências para influenciar os rumos da economia e da educação nos países chegam ao nível do detalhamento das políticas para os docentes.

É o caso do curso de Pedagogia quando é proposto na formação inicial do pedagogo a atuação desde a Educação infantil até o Ensino Médio na modalidade normal, nos serviços de apoio escolar e outras áreas que demandem conhecimentos

pedagógicos, dificultando sua identidade profissional pela amplitude de funções que deve desempenhar no sistema escolar.

A autora relata também que o interesse em influenciar a formulação das políticas para a formação docente,

[...] pode ser entendido como uma manifestação fenomênica deste processo cujas determinações econômicas ficam ocultas aos educadores, gestores e grande público. Os experts dessas agências multilaterais divulgam que, para se alcançar as metas da Educação para Todos, os países precisam monitorar os resultados de aprendizagem dos alunos e investir na aferição da qualidade do professor (Shiroma, 2018, p.90).

Com isso, cristaliza-se as influências subjacentes dos organismos internacionais nas políticas educacionais do Brasil.

Quanto ao curso de Pedagogia no contexto educacional brasileiro, tem sua origem na década de 1930, a qual foi marcada por mudanças políticas, econômicas e sociais decorrente de uma crise internacional da economia que abalou o país. Esse fato ocasionou um atraso na educação, decorrente da ausência de um sistema educacional sólido e de uma estrutura universitária acarretando desigualdades sociais e econômicas na população.

A criação de cursos para formação de professores primários teve seu início na Universidade de São Paulo, em 1934, e na Universidade do Distrito Federal, em 1935. A partir da criação dessas instituições que os cursos se estenderam por todo o país por meio do Decreto da Lei nº 1190/1939, que visou formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico.

Para Saviani (2012,p.36), supondo-se que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, “[...] concebeu-se um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor”.

No seu início, o curso de Pedagogia formou bacharéis e licenciados e era estruturado no esquema 3+1, ou seja, três anos de bacharelado e um ano reservado apenas para a licenciatura que pertencia à parte didática. A função técnica da escola ficou destinada a quem possuía a graduação de bacharel, enquanto os licenciados atuavam como professores, e que seriam responsáveis pelo ensino primário.

Essa estrutura permaneceu até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, 4024/61, sendo alterada sua estrutura em 1962 por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62, que determinou que o currículo do curso deveria ser organizado da seguinte forma: o curso de bacharelado seria composto de

sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas de escolha da instituição. Já para a licenciatura, o Parecer CFE nº 292/62 determinou que a formação pedagógica seria composta por três disciplinas indicadas pelo CFE. O currículo manteve seu caráter generalista sem a introdução de habilitações técnicas (Saviani, 2012).

Em decorrência da reforma universitária, por meio da Lei nº 5.540/68, reconheceu-se no art. 30 a competência para a habilitação, na graduação em pedagogia: “[...] o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”. No ano seguinte, foram promulgados o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969 e a Resolução do CFE nº 252/1969 que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia no país.

Saviani (2007, p.120) argumenta que,

As habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo Curso de Pedagogia, então reestruturado exatamente para atender a essa demanda.

O trabalho do pedagogo se constituiu historicamente numa perspectiva de inspeção, controle, fiscalização e burocratização. Contudo, nos anos de 1970 a adoção de técnicas no ensino se intensificou com objetivo de controlar o trabalho do professor.

Na conjuntura social brasileira, as desigualdades se aprofundaram com o emprego do tecnicismo na educação, pois, reforçou-se ainda mais a exploração do trabalhador. A escola deveria ser eficiente para executar múltiplas tarefas, exigidas pelo mercado de trabalho, tornando-a burocratizada e o trabalho pedagógico fragmentado, reflexo da forma como o mundo do trabalho se organizou nesse período.

Em 1973, por meio do Decreto nº 72.846, foram atribuídas ao orientador educacional as funções de planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional; coordenar a orientação vocacional do aluno por meio da sondagem de interesses, aptidões e habilidades; sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas; ministrar disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional; supervisionar estágios na área da Orientação Educacional e emitir pareceres sobre a Orientação Educacional.

O profissional formado no curso de pedagogia atuaria de forma direta com o aluno, porém também tinha incumbência em resolver as dificuldades encontradas pela

escola em relação ao ensino, buscando uma articulação com a família visando o desenvolvimento do aluno.

O curso passou formar o profissional para atuar nas duas áreas, a licenciatura e na área técnica, e a partir disso somente no ambiente escolar deveria escolher qual seria sua função mediante as oportunidades e interesses.

Já no final da década de 1970 e início de 1980 o curso recebeu inúmeras críticas em relação à formação fragmentada, tendo como modelo uma educação tecnicista e a divisão do trabalho técnico na escola.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 que reorganizou todos os níveis de ensino brasileiro, também se definiu a formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia. O curso destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. E, ainda, que a formação de profissionais para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

No itinerário do Curso de Pedagogia a interferência dos organismos internacionais é grande uma vez que,

Ficam evidentes as contradições dessa política supostamente voltada ao incentivo do conhecimento, da inovação e da qualidade ao lado de medidas propulsoras da precarização e da desintelectualização do professor. Evidencia-se o caráter instrumental da educação proposta pelo capital por meio dos OM e a natureza interesseira do “direito à aprendizagem” (Shiroma, 2018, p.96).

A influência dos organismos internacionais além dos interesses voltados para a produção capitalista e suas imposições subjacentes referente aos direitos à aprendizagem, colaboram de forma incisiva nas contantes mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do pedagogo no contexto regular de ensino, como da Educação Especial na perspectiva inclusiva, assunto que será tratado na próxima seção.

4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Nesta seção, se abordará a concepção da Educação Especial na perspectiva Inclusiva na formação inicial do pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais a partir das Resoluções CNE/CP nº1/2002, nº1/2006, nº2/2015 e nº2/ 2019, decorrente das diversas reformulações que passam as políticas nacionais de educação em nosso país que afetem diretamente a formação inicial do pedagogo e sua ação pedagógica.

4.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PRESENTE NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002

Reflexões a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do pedagogo, trazem à tona discussões de como caminha a educação no Brasil e as diferentes concepções presentes nesses documentos.

No decorrer da história da educação as reformas e as constantes mudanças na legislação, principalmente em relação a formação do pedagogo, decorrem em grande parte da ideologia neoliberal, tanto por parte da sociedade, instâncias do governo, organismos internacionais e, inclusive do setor empresarial que defende a democratização e qualificação na educação brasileira.

Em relação as reformas educacionais, Saviani (2008, p.7-8) alerta sobre algumas limitações na história das reformas da política educacional brasileira, entre elas, “[...] a sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente”.

A reforma da educação implementada a partir dos anos de 1990, envolveu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e continuada, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (Shiroma; Evangelista, 2007). Estas reformas intensificaram o trabalho docente, não garantindo a qualidade tão esperada, visto que, ampliou-se suas funções no sentido de,

[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político- pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e

a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (Shiroma; Evangelista, 2007, p.537).

Com a ampliação de todas essas novas funções para o exercício de sua função, o pedagogo acabou perdendo a identidade de sua atuação.

Saviani (2008, p.11) destaca que,

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

Realmente a metáfora do ziguezague, nas mudanças das reformas educacionais não são um movimento isolado, vem ocorrendo como já descrito desde a década de 1990, desencadeando reformas na expansão da Educação Básica, que aparecem como um eixo, nas reformas neoliberalistas desenvolvidas na América Latina, fazendo com que os governos empreendam projetos de acordo estrutural conforme as diretrizes dos organismos internacionais.

Na formulação de uma política educacional deve-se levar em conta as determinações políticas ligadas aos mecanismos de poder, à correlação de forças e à legalidade e legitimidade instauradas pela forma de Estado e regime político prevalentes. Do ponto de vista do conteúdo, as políticas devem se pautar pelas exigências educacionais definidas no âmbito da ciência pedagógica (Saviani, 2017).

Também, na implementação de uma política educacional deve-se considerar a forma de como será apresentada e que concepção do conceito de política educacional o governo vigente estabelece no teor do seu conteúdo. Uma vez que a nova proposta é direcionada a movimentos sociais, culturais, econômicos, ambientais e políticos do país, que estão de certa forma vinculados aos mecanismos de poder da classe dominante, causando grande impacto na classe trabalhadora.

Em maio de 2000, o Ministério da Educação enviou ao Conselho Nacional da Educação-CNE, para apreciação a proposta da constituição de,

Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por Grupo de Trabalho designado para este fim, composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral do Dr. Ruy Leite Berger Filho – Secretário de Educação Média e Tecnológica (Brasil, 2001, p.1).

Assim, o CNE em comum acordo com o Conselho Pleno designou para a análise da proposta uma Comissão Bicameral, onde os Conselheiros realizaram cerca

vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001, sobre a Formação de Professores, resultando no documento que constitui a,

Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional (Brasil, 2001, p.1).

O Parecer CNE/CP 009/2001 descreve que as décadas de 1980 e 1990, foram significativas para a universalização do acesso ao ensino fundamental obrigatório, refletindo no aumento de matrículas e melhoria na qualidade no ensino. Posteriormente, houve o aumento de esforços na oferta do ensino médio e educação infantil na rede pública, como também, foi instituído diretrizes nacionais para os diferentes níveis da educação básica. O documento foi embasado em debates nacionais e internacionais sobre a educação, considerando a influência dos organismos internacionais no sistema de educação.

É certo que o acesso à educação básica cresceu paulatinamente no país a partir do início da redemocratização efetivada pela Constituição Brasileira de 1988. O Parecer CNE/CP 009/2001, aponta que políticas democráticas,

[...] fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (Brasil, 2001, p.4).

No entanto, para que essas políticas democráticas de igualdade social se efetivem de fato e de direito, o desafio não é pequeno, no entanto, se tornam viáveis a partir da concretude da legislação, o que nem sempre realiza-se.

Entre as motivações para a implementação das diretrizes para a formação inicial de professores, de acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, aparece a narrativa crítica na configuração tradicional do perfil desse profissional da educação básica que naquele momento não contemplava mais as expectativas para a educação brasileira tais como:

[...] orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2001, p.4).

Com esse discurso, acentuava-se a demanda na submissão de novas propostas para a formação do professor que estivessem em consonância com as

instâncias educativas naquele momento no país, como também, em sintonia com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96, que traçou linhas inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica.

Assim, a reforma nas DCNs significou a viabilidade em superar o modelo até então vigente no Brasil, do esquema 3+1(já descrito) para formação de professores em nível superior. Esse esquema ocorreu com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia pelo Decreto Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939.

Para Saviani (2008, p.146),

[...] o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.

Esse formato de 3+1, expressou-se como numa solução dualista, pois os cursos de licenciatura foram fortemente marcados por conteúdos culturais-cognitivos, deixando de lado o aspecto pedagógico-didático, representado pelo curso de didática (Saviani, 2008). Dessa forma, a prática pedagógica ficaria em segundo plano em detrimento aos conhecimentos cognitivos, fragilizando assim a formação do pedagogo.

Amparado no Parecer CNE/CP 009/2001, o CNE criou o Projeto de Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, posteriormente foram publicadas diretrizes específicas para cada curso de licenciatura aprovadas pelo CNE.

Em 2002, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso-FHC(1931-), apresentou um plano de governo denominado “Mãos à Obra Brasil”. O plano visava um novo modelo de estado adaptado às exigências do mundo globalizado, implicando na proposta de um projeto de reforma estatal, refletindo nas políticas educacionais que acabaram passando por várias ações que tinham como objetivo adequar a sociedade no momento mundial. Nesse cenário foi aprovada a Resolução CNE/CP nº1/2002 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que em seu art. 1º descreve:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2002, p.2)

A respectiva Resolução deu ênfase na formação inicial do professor a partir das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se procurou promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças, como também a flexibilidade para abrigar diferentes desenhos institucionais.

A concepção de competência prevista na Resolução CNE/CP nº1/2002, foi apresentada como um “paradigma curricular novo” e é descrita como segue,

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso [...] c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências (Brasil, 2002, p.2)

Ao introduzir a competência como concepção nuclear na orientação da formação de professores, propõe-se que a aquisição dessas competências devem “[...] ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão”(Brasil, 2002, p.29). Assim, a reflexão da prática pedagógica é a essência para uma formação de qualidade educacional.

Para Shiroma e Zanardini (2019, p. 119),

A mundialização do capital incentivou a descentralização e movimentação de empresas e, conseqüentemente, de demanda por novas qualificações de trabalhadores que deveriam estar disponíveis em qualquer parte do globo, onde fossem instalar suas plantas e escritórios. Esse movimento impactou rapidamente o campo da educação, alardeando a necessidade de reformas para prover os estudantes com as competências e habilidades demandadas pelo setor produtivo, na esteira das proposições da Unesco sintetizadas no Relatório da Educação para o século XXI- UNESCO-1998.

A proposta de formação docente voltada para as competências nesse período histórico estava vinculada as exigências ao novo mercado de trabalho e ao novo tipo de produção esperado pelo contexto capitalista e organismos internacionais, fomentadores da reforma educacional nos diferentes países propondo à consonância da educação e da escola às transformações na esfera do trabalho produtivo. Desse modo o trabalho do professor não ficaria direcionado no processo, mas, no resultado

da sua ação pedagógica, direcionada para o desenvolvimento de suas competências visando a empregabilidade.

Em relação a flexibilidade, é prevista no art. 14 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, da seguinte forma:

[...] é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º - A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação (Brasil, 2002, p.6).

A partir dessa flexibilização as Instituições de Ensino Superior- IES com a autonomia na construção de seus Projetos Pedagógicos de Curso-PPC optaram por uma formação aligeirada, com oferta dos cursos com duração de 3 (três), ficando a formação do pedagogo aquém do esperado para a qualidade em sua ação pedagógica.

A Resolução CNE/CP nº1/2002, permeada pelos conceitos de competências e flexibilidade para esse novo formato na formação inicial do professor, propôs um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino tanto nas diferentes etapas como nas modalidades de ensino.

Entre as modalidades de ensino, buscar-se-á compreender se a Resolução CNE/CP nº1/2002, preconiza em seu conteúdo a concepção de Educação Especial na formação inicial do pedagogo propiciando suporte para futura prática pedagógica desse profissional, conforme pode-se constatar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Dispositivos associados a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Formação inicial do pedagogo na Resolução CNE/CP nº1/2002

Artigo	Educação Especial/Formação Inicial do Pedagogo
Art. 2º	A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 ⁵ da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:[...] II - o acolhimento e o trato da diversidade.
Art. 6º	Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:[...] § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da

⁵ Os artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tratam das incumbências dos estabelecimentos de ensino e das incumbências do docente (Brasil, 1996).

	educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: [...] II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base Brasil(2002)

A Resolução CNE/CP nº1/2002, apresenta somente dois artigos voltados para a Educação Especial, o art.2º relacionado ao acolhimento e o trato da diversidade que aborda de forma superficial, não especificando como poderia ser concretizado esses conceitos na formação do pedagogo, com vistas, a sua futura prática pedagógica, como também, não detalha quais conhecimentos devem fazer parte da formação docente que assegure uma ação teórica e prática desse profissional.

Essa Resolução ainda aponta que a formação do professor deve acontecer de forma reflexiva, e indica a orientação metodológica embasada na ação- reflexão-ação, favorecendo as estratégias didáticas a partir da resolução de situações-problemas. Também prescreve sobre a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar ofertando atividades práticas em todas as disciplinas que deverão estar presentes desde o início do curso vinculando ao contexto dos sistemas de ensino, reconhecendo os valores democráticos e o papel social da escola.

Todos esses aspectos propostos nessa Resolução deveriam dar respaldo também à formação inicial do pedagogo no que diz respeito à Educação Especial, entretanto não é a realidade.

De acordo, com Saviani (2009, p.152), “[...] no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto”, mesmo que se tenha proposto questões sobre a Educação Especial expressas da seguinte forma:

[...] a LDB a definiu como uma modalidade de ensino e lhe dedicou um capítulo específico (Cap. V). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, após efetuar o diagnóstico e apresentar as diretrizes, fixa 28 objetivos e metas a serem atingidos nos dez anos de vigência do plano. E o Conselho Nacional de Educação elaborou o parecer CNE/CEB nº. 17/2001, no qual tratou, com razoável minúcia, das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, definindo-as na Resolução nº. 02, de 11 de setembro de 2001(Saviani,2009, p.153).

Saviani (2009), considera que há necessidade premente de um olhar mais apurado voltado para a formação desse profissional, nesta modalidade de ensino, senão essa área continuará desprotegida.

Ainda em 2002, é criada a Resolução CNE/CP nº2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, estabelecendo 2800 (duas mil e oitocentas) horas e duração da carga de no mínimo 3 (três) anos.

Para Saviani (2008, p. 218-221),

[...] Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Nesse sentido, esse aligeiramento na formação docente propicia falhas, consequentemente maiores dificuldades em sua prática pedagógica, inclusive com a pessoa com deficiência, que para Barroco (2007, p. 173),

[...] numa concepção filosófica, a educação tem uma ação revolucionária na vida do ser humano. Independentemente de sua constituição biológica, o aluno com deficiência, mesmo tendo as especificidades no seu desenvolvimento, deve frequentar a escola, e é de responsabilidade da mesma, sua formação cultural.

É certo, que por meio da aquisição de novos conhecimentos, o aluno com deficiência pode ser impulsionado a atingir diferentes estágios de aprendizagem mediados pelo professor. No entanto, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura são contraditórias ao que se espera da formação docente, pois a precariedade na oferta de conhecimentos gerais e específicos na Educação Especial, como expressa Saviani (2008), pode gerar lacunas em sua formação, consequentemente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência ou não.

4.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PRESENTE NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006

Em 2006, através dos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e nº 03/2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, por meio da Resolução do CNE/CP nº 1/2006.

Essa Resolução em seu art. 4º determinou:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal,

de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006, p.2).

O curso de Pedagogia de acordo com essa Resolução, se organizou em três grandes eixos: docência, gestão e produção de conhecimento, deixando claro a amplitude na formação inicial do pedagogo, caracterizando sua formação na docência na Educação Básica, Educação Profissional e em diferentes áreas que necessitem sua ação e conhecimentos pedagógicos.

Saviani (2008) questiona o termo “docência” e se o mesmo se refere à relação entre professor e aluno no contexto da escola e sala de aula, ou se entende docência os múltiplos espaços de diferentes tipos? Esse contraponto, no entendimento do termo “docência” na função do pedagogo, segundo o autor, foi o que abriu caminho para se entender a docência de uma forma um tanto caótica, ocasionando alguns dilemas na formação docente, visto que, aparecem com dois modelos distintos que se contrapõem, aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referindo - se ao aspecto pedagógico-didático.

Pimenta (2005, p.18), também questiona se as DCNs nº1/2006, propiciam a formação necessária a partir de,

[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano ou ao contrário, essa resolução contribuirá para uma desprofissionalização maior dos professores, dada a abrangência da nova diretriz para esse curso.

Essa significativa dimensão de afazeres na formação do pedagogo proporciona fragilidades em sua atuação, pois traz para si a incumbência em associar à sua função docência, a gestão educacional e conhecimentos na área da educação, incluindo a Educação Especial. No quadro abaixo apresenta-se uma síntese das inserções sobre a Educação Especial nessa Resolução.

Quadro 2 - Dispositivos associados a Educação Especial na Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006

Artigo	Educação Especial/Formação Inicial do Pedagogo
Art. 4º	X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.
Art. 8º	III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base Brasil (2006)

Também nessa Resolução a alusão à Educação Especial é superficial, descrevendo no art.4º que o pedagogo deve demonstrar consciência sobre a diversidade respeitando entre outras, as necessidades especiais. No entanto, não especifica que tipo de necessidades especiais e como devem ser respeitadas, ficando assim, em aberto este conceito. No art.8º cita as “pessoas com necessidades especiais”, (aspas nossa) que podem ser tratadas como tema ou assunto de trabalho de curso, vinculado às atividades complementares.

A proposta de se trabalhar opcionalmente sobre educação da pessoa com deficiência, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, previsto no art.8 é um afronto aos direitos humanos assegurados por lei.

O ideário subjacente das políticas neoliberais aparece de forma clara nesta resolução e novamente a tendência da classe dominante em detrimento a classe trabalhadora.

4.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PRESENTE NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 1º DE JULHO DE 2015

Outra mudança nas DCNs ocorreu com a implantação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, apresentada pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, vindo a revogar a Resolução CNE/CP nº1/2002.

A Resolução CNE/CP nº2/2015, foi estabelecida no governo da presidenta Dilma Vana Rousseff (1947 -), e sua trajetória foi acordada em um contexto democrático, oportunizando uma conversação intensiva entre professores, meio acadêmico e instituições educacionais.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº2/2015, apresentou a proposta da implantação de novas mudanças nas DCNs, resultado da discussão iniciada em 2004 por meio de uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com o propósito de estudar sobre o assunto. Porém, por conta das várias mudanças dos membros do CNE a Comissão foi muitas vezes recomposta (Brasil,2015).

Em 2014, a nova Comissão Bicameral resolveu,

[...] situar os estudos e debates desenvolvidos pelas comissões anteriores, aprofundou os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015, p.1).

As discussões, debates e reuniões, sobre o documento base e proposta de minuta para as novas DCNs, contou com a participação do MEC e suas Secretarias, Capes, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados à temática, e conselhos estaduais de educação (Brasil,2015).

O debate nacional sobre o texto tratado nas DCNs foi amplo e significativo, pois durante todo o processo a Comissão Bicameral acatou sugestões de vários

segmentos que contribuíram para a redação final do texto que segundo o Parecer CNE/CP nº 2/2015,

A Comissão Bicameral aprovou o texto, por unanimidade, em 4 de maio de 2015, para apresentação, discussão e deliberação no Conselho Pleno do CNE. Em 5 de maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, o trabalho da Comissão foi apresentado pelo Relator e, em decorrência desse processo, foi proposta e aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno do CNE, a realização de uma reunião extraordinária deste Conselho para deliberação sobre o Parecer e a minuta de Resolução sobre a matéria (Brasil, 2015, p.3).

As DCNs foram definidas por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, “[...] para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015, p.1).

O envolvimento dos diferentes segmentos e órgãos governamentais durante todo o processo na elaboração dessa Resolução contribuiu para sua aprovação, pois apresentaram sugestões a respeito da necessidade da aprovação das novas DCNs que viessem ao encontro das inquietações sobre a formação inicial e continuada de professores/pedagogos.

Dessa forma, as mudanças nas novas DCNs nº 01/2015 ampliaram o leque na formação de professores, como instituído no art. 9º: os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura (Brasil, 2015, p.8).

Essa nova diretriz curricular traz em seu teor avanços, retrocessos e contradições ao mesmo tempo, quando propõe os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura, pois, retrocede à complementação pedagógica das DCNs anteriores. Essas mudanças acarretam a desvalorização e a vulnerabilidade na formação docente, mesmo com a mudança no aumento da carga horária nas Licenciaturas de 2800 (duas mil e duzentas) para 3200 (três mil e duzentas) horas, visto como um avanço.

Para o curso de graduados não licenciados uma carga horária mínima variável de 1000 (mil) a 1400 (mil e quatrocentas) horas e para curso de segunda licenciatura a carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1200 (mil e duzentas) horas, interpretando-se como retrocesso e aligeiramento na formação docente.

Essa diretriz curricular é apresentada em um único formato, contendo instruções sobre formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais do magistério para a Educação Básica, na presente tese é abordado somente a formação docente, objeto deste estudo.

Na DCN nº 02/2015 a docência é descrita da seguinte maneira:

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p.2).

Aqui a concepção de docência é traçada com viés dialógico, metódico, interdisciplinar, propiciando ao professor o vislumbre de uma ação pedagógica mais abrangente e sólida a partir de sua formação inicial e continuada, respeitando os esforços desses profissionais ao longo da história da educação brasileira, pois mostra-se inovadora no quesito formação docente.

Para Gatti (2010, p.136), em relação a qualidade a formação de professores implica,

[...] busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações. Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania.

Gatti (2010) reforça a ideia de que quanto melhor esse profissional estiver preparado para assumir a sala de aula e colocar seus conhecimentos em prática, melhores condições de aprendizagens se proporcionará à geração futura.

Quando se fala em melhores oportunidades para as futuras gerações, conclui-se que a pessoa com deficiência também faz parte desse cenário, então, se apresentará como está explícito nas DCNs nº 02/2015 as conjunturas favoráveis para que esse público tenha condições de exercer com dignidade seus direitos e deveres com uma maior visão de mundo e exercício pleno de sua cidadania.

O quadro a seguir apresenta os dispositivos associados a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na formação inicial do pedagogo na Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.

Quadro 3 - Dispositivos associados a Educação Especial na Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de junho de 2015

Artigo	Educação Especial /Formação Inicial
Art. 2º	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar
Art. 3º	A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. § 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

	V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
Art.5º	A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.
Art.8º	O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras.
Art.12	Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: b) princípios de justiça social, respeito à diversidade (grifo nosso), promoção da participação e gestão democrática; c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira.

Fonte: Elaborado pela autora, com base Brasil (2015)

Na Resolução nº2/2015, a referência sobre Educação Especial é mais explícita e abrangente sendo descrita nos artigos 2º,3º, 8º e 12 e no art.5º e pela primeira vez aparece o termo Educação Inclusiva, comparando com as DCNs nº1/2002 e DCNs nº1/2006 alguns progressos são percebidos.

Apresenta uma proposta inovadora e uma narrativa que favorece a compreensão de que a formação docente deve englobar diferentes áreas de saber e a aproximação entre elas. Isso abrange um campo específico e ou interdisciplinar, considerando conforme o contexto, a concepção de educação e educação escolar a

partir da consciência da diversidade, a educação inclusiva unificada por meio do respeito às diferenças, no entanto não explica de que forma deve ocorrer no sistema de ensino, como também quais os conhecimentos que devem ser adquiridos por parte do docente.

Propõe que a Educação Especial seja ofertada como uma modalidade de ensino, conotando uma particularidade e também uma educação paralela a educação geral, mesmo, que seu atendimento necessite de conhecimentos específicos sobre as características, desenvolvimento, metodologias e estratégias de ensino particulares para o aluno com deficiência, deveria fazer parte do todo na educação.

A Resolução CNE/CP 2/2015, também traz seu teor ideário das políticas neoliberais, quando institui de forma subjacente propostas que se dizem inovadoras para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, mas não oportuniza de forma concreta a participação ativa da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico, político e educacional.

4.4 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PRESENTE NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019

Em 2019, as diretrizes para a formação inicial de professores passaram por uma nova mudança, a implantação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), por meio do Parecer nº 22/19 do Conselho Nacional de Educação-CNE. O documento tem como objetivo central a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular -BNCC (Brasil, 2017).

A revisão e atualização na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a criação de novas DCNs já estavam sendo foco de debates desde 2016 durante o governo do então presidente Michel Temer(1940 -) entre 2016 a 2019, que substituiu a presidenta Dilma

Vana Rousseff (1947 -) a qual governou o país entre 2011 a 2016 e teve seu afastamento por um processo de impeachment nesse mesmo ano.

Considerado um momento político inquieto e agitado no país, desencadeou-se o discurso da necessidade da implantação de novas políticas para a formação de professores, tendo como cenário um viés ideológico que o mercado precisava de mão de obra produtiva e regulada. Esse contexto foi favorecido pelo avanço da demanda do capital, contando com o apoio de empresários e economistas, vindo a priorizar novamente os interesses da burguesia.

Dessa forma, foram se elaborando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), “[...] construídas no interior da racionalidade neoliberal na educação, que atende prioritariamente aos interesses dos setores privados” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 682).

A proposta da mudança e criação das novas DCNs é que deveriam estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, implantada a partir das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- Educação Básica, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do art. 35 da LDBEN 9394/96, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e CNE/CP nº 15/2018 (Brasil, 2019).

Conforme Dourado e Siqueira (2019, p.296), a BNCC - Educação Básica é um “[...] projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola”, pois em sua redação estabelece que a formação docente deve estar em conformidade com seus dispositivos.

Com isso, se enfatizava mais uma vez os interesses do capitalismo, fortalecendo os ideais do neoliberalismo, pois o público mais interessado no assunto, ou seja, a classe trabalhadora, não foi consultada composta por professores, universidades e outras instituições educacionais, entre elas Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação que repudiaram a subordinação na formação de professores inicial e continuada em consonância a BNCC em sua terceira versão, intitulada pelo Ministério da Educação-MEC como Texto de Referência.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE (2019, p.3), entre os questionamentos sobre a implantação da BNCC pontuava quanto a formação de professores inicial e continuada a questão das competências e declarou:

[...] repúdio à concepção de competências por entender que esse modelo de “conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimento de competências” não respeitou os Documentos da BNCC produzidos pelos estados e ainda retroagiu ao modelo de competências das DCN de Formação de Professores (Resolução CNE nº 1/2002), revogada pela Resolução CNE nº 2/2015. Além do mais, desconsiderou todas as Resoluções do CNE que tratam da Educação Básica e separou a BNCC do Ensino Médio das outras etapas e modalidades da Educação Básica.

A Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd (2019), apresentou várias interrogações e a insatisfação quanto a implantação da BNCC, entre elas também a noção de competências dissociadas do conteúdo, no sentido da incumbência da escola em desenvolver as competências ao “saber fazer”, vinculando a aprendizagem a desenvolver as competências, articuladas aos interesses das políticas do BM e dos organismos internacionais, classificando a escola como empresa, ligadas à inserção produtiva das novas gerações , sem a preocupação com a formação integral do estudante. Enfatizou também, chamando-nos a refletir “para a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no País na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica” (ANPEd, 2019, p. 2).

O Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação-FORUMDIR (2017, p.1), também se manifestou contrário à implantação da terceira versão da BNCC- Educação Básica por considerar que,

[...] não espelha a realidade política e social do Brasil, apresentando um texto que fragmenta o currículo, elegendo e privilegiando conteúdos isolados e tornando-o um instrumento técnico, pautado por competências, em detrimento a uma proposta curricular processual que considere as diferenças, a diversidade e a autonomia das unidades de ensino e do trabalho docente.

Mesmo com todos os repúdios e questionamentos das entidades educacionais citadas acima, a implantação a aprovação da Base Nacional Comum Curricular-

BNCC - Educação Básica foi consolidada, propondo que a formação professores inicial e continuada deveria estar alinhada aos seus dispositivos. Dessa maneira, foram fixadas, através da Resolução do CNE/CP nº2/2019, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que passaram a nortear o processo da reforma curricular brasileira.

A Resolução nº 2/2019, enfatiza a formação de professores novamente nas competências, consequentemente uma formação técnica com a obrigatoriedade em reproduzir os preceitos da BNCC- Educação Básica, como segue,

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019, p.2).

Embora se considere a importância da formação do professor ser reflexiva e crítica, seu trabalho fica vinculado ao cumprimento das competências gerais estabelecidas na BNCC - Educação Básica.

Um aspecto que deixa a interpretação um tanto ambígua na Resolução nº 2/2019 é a inclusão do termo Base Nacional Comum - Formação, pois, se assemelha com a nomenclatura da BNCC - Educação Básica, levando-se a ideia de dois documentos distintos, Resolução e BNC, entretanto é um documento único que baliza a política da formação inicial do professor.

Outro aspecto a se refletir, é a carga horária cursos de licenciatura estipulada nessa Resolução, de acordo com o art.11, assim distribuída:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6).

Com 3.200 horas previstas para a integralização de curso, constata-se nessa distribuição da carga horária que grande parte em torno de 1.660 horas estão voltadas para a utilização de unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC - Educação Básica, considerando-se um engessamento na ação pedagógica do professor, pois deverá seguir seus dispositivos, 800 horas são dedicadas para base comum de fundamentação pedagógica, 400h de estágio e 400 horas de práticas, praticamente limitam a autonomia das IES na organização curricular dos cursos de pedagogia e licenciaturas, refletindo-se na prática docente.

Com esse novo formato a Resolução do CNE/CP nº2/2019, aborda também de forma aligeirada sobre a Educação Especial em seus dispositivos.

O quadro 4 apresenta dispositivos associados a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na formação inicial do pedagogo na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Quadro 4 - Dispositivos associados a Educação Especial na Resolução CNE/CP nº 2/2019

Artigos	Educação Especial/Formação Inicial do Pedagogo
Art. 12	Inciso III /V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;
Art. 13	§ 1º /VII - devendo ser considerada a diversidade, como recurso enriquecedor da aprendizagem;
Art. 16.	As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE.

Fonte: Elaborado pela autora, com base (Brasil,2019)

Novamente a legislação vigente, não respalda a Educação Especial em sua essência e necessidade para que, tanto pedagogo como a pessoa com deficiência possam ser beneficiados.

No art. 12 se propõe conhecimentos e conceitos básicos em Educação Especial, mas, não especifica com detalhes quais são, ficando na abstração tais

conceitos. No art.13, se estabelece a diversidade através da vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam nos estudantes, a criatividade e a inovação, mas não esclarece quais metodologias e estratégias oportunizarão a criatividade e inovação principalmente ao aluno com deficiência e por último o art.16, propõe de forma taxativa a obediência em seguir os ditos das modalidades de ensino específicas constantes nas DCNs, por parte dos docentes dos cursos de licenciatura, apresentando uma forma verticalizada a formação inicial desse profissional.

O Brasil é um país provido de documentos oficiais com narrativas de objetivos e metas para a educação de forma geral e também no contexto da Educação Especial, entretanto faltam ações efetivas para que se cumpra os princípios básicos da educação previstos na Constituição Federal Brasileira(1988, s/p) entre eles: igualdade de condições, liberdade de aprender, valorização dos profissionais do ensino, garantia de padrão de qualidade.

A LDBEN 9394/96, quando preconiza em seu art. 2º “[...] A educação, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e no art. 58,

entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p.21).

E o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 aprovado pela Lei nº 13.0005, de julho de 2014, descrito na Meta 4:

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p.56).

O PNE 2014-2024, também discorre que para cursos licenciatura formação para profissionais da educação, que sejam introduzidas “teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2014, p.56).

Considera-se um certo avanço nas propostas das políticas públicas voltadas para a formação do pedagogo e sua atuação na Educação Especial, envolvendo a legislação vigente, mas, ainda distante da sua concretude.

4.5 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As iniciativas para inserção da concepção de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, no curso de licenciatura em Pedagogia, têm um longo percurso e sempre se apresentaram de forma fragmentada sobre o que está posto e o que é praticado. As diretrizes para formação do pedagogo têm sido aprovadas de forma centralizada, sem discussões com órgãos e setores, ou ainda, com pesquisadores da área. Em se tratando da Educação Especial na perspectiva inclusiva os documentos focam nas limitações da pessoa com deficiência e não nas possibilidades e potencialidades do indivíduo.

Desde as primeiras iniciativas para formação do pedagogo, a partir da criação da Faculdade Nacional de Filosofia, por meio do Decreto nº 1190/1939, que instituiu um currículo desvinculado dos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação (Saviani, 2008c), observa-se em seu teor que não havia nenhuma referência a respeito da Educação Especial. O curso de pedagogia formava o bacharel em três anos, com a possibilidade de frequentar o curso de Didática e assim, obter o grau de licenciado. Essa estrutura foi modificada somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que fez referência à Educação Especial no art.88, estabelecendo que a educação de alunos com deficiência, dentro do possível, deveria ocorrer no sistema regular de ensino e no art.89 que toda iniciativa privada que se dedicasse ao atendimento de pessoas com deficiências sendo considerada eficiente pelos conselhos estaduais receberia bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

No ano de 1969, o parecer do CFE nº252/69, dispôs sobre a criação de habilitações no Curso de Pedagogia, fixando os mínimos de conteúdo a serem observados na organização do Curso de Pedagogia, sendo formado por um núcleo comum composto por determinadas disciplinas. Entretanto, no tocante a área da Educação da Educação Especial não foi fixado um currículo mínimo a ser cumprido exceto, na área de “Deficiência em Audiocomunicação, que teve um currículo mínimo fixado por meio do parecer CFE nº07/72. Assim, [...] diante disso o CFE passou a acolher e examinar as propostas de currículo apresentadas pelos estabelecimentos de ensino interessados em sua instalação” (Mazzotta,1993, p.74-75).

Em 1972, no Estado de São Paulo, foi criado o primeiro curso de formação de professores na área de ensino para pessoas com deficiência intelectual, no país em nível superior, como habilitação específica do Curso de Pedagogia. Tal iniciativa se

deu na Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, na cidade de Franca (Mazzotta,1993). O curso de licenciatura plena em Pedagogia era composto por diferentes habilitações, entre elas a de Educação de Excepcionais - Deficientes Mentais.

Nesta mesma direção, a Universidade Machenzie, em São Paulo, criou em 1973 habilitações específicas no Curso de Pedagogia, com duração plena, contendo a Habilitação em Magistério de Deficientes Mentais. Ainda no ano de 1973, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em seu Curso de Pedagogia criou a Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, como também a Faculdades Metropolitanas Unidas incluíram em seu Curso de Pedagogia a Habilitação em Educação de Deficientes de Audiocomunicação (Mazzotta, 1993).

Em 1975, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas criou a Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais, em seu curso de Pedagogia (Mazzotta, 1993).

A Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras, também criou a Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais e a Universidade de Mogi das Cruzes, criou a Habilitação e Educação de Deficientes da Audiocomunicação, ambas em seus Cursos de Pedagogia, no ano de 1976 (Mazzotta, 1993).

Nas universidades públicas a primeira iniciativa da oferta para a Educação Especial ocorreu em 1977 na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP. Primeiramente, na Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação de Marília (Marília), nas Habilitações no Ensino de Retardados Mentais e Deficientes Visuais, e no Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação- Campus de Araraquara autorizado em 1986, com a Habilitação em Educação Especial Ensino de Deficientes Mentais (Mazzotta,1993).

Igualmente em 1983 e 1988 de acordo com Mazzotta(1993), respectivamente, as universidades de São Paulo (USP) e a de Campinas (UNICAMP) ofertaram sem seus cursos de Pedagogia as Habilitações em Ensino para Deficientes Mentais e Ensino de Deficientes Visuais e Educação de Deficientes Mentais.

A partir destes feitos no estado de São Paulo na área de Educação Especial, houve uma expansão em todo o território nacional tanto em estabelecimentos de ensino particulares como públicos, [...] “nas Universidades públicas um ganho adicional no que se refere à produção de pesquisas na área de Educação Especial

até então inexistente no país” (Mazotta, 1993, p. 105), dando ênfase assim, na formação inicial do docente.

Em 2002 novas mudanças em relação a formação docente ocorreram no país com a aprovação da Resolução CNE/CEP nº1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, já descritas, mas, aqui reforçando no que diz respeito a formação na Educação Especial na perspectiva Inclusiva, estabeleceu que na organização curricular para a formação docente das instituições de ensino superior, estivesse voltada para a diversidade e que contemplasse conhecimentos sobre as peculiaridades dos alunos com deficiência.

Já na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, todas as habilitações específicas do curso foram extintas, no entanto para a formação docente em relação a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, propõe a questão da diversidade e o respeito as necessidades especiais.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, institui a Educação Especial como modalidade de ensino e a aprendizagem da Linguagem Brasileira de Sinais- LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores.

Quanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019, altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, dando ênfase na formação docente com ampliação nos conhecimentos básicos da Educação Especial, a diversidade como recurso na melhoria da aprendizagem do aluno com deficiência e obediência às orientações específicas para cada modalidade de ensino.

É nesse contexto brasileiro que ocorre a formação inicial do pedagogo, por isso Saviani declara que,

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de

professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (Saviani, 2009, p.153).

Por certo ainda há muito a que se discutir e sugerir soluções para a formação sólida do pedagogo no contexto da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, visto que esta área de ensino ainda é apresentada pela legislação de forma tímida e ambígua.

5 CONCLUSÃO

A presente tese constitui-se no campo das Diretrizes Curriculares Nacionais, com a intencionalidade de investigar a preconização da concepção da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na formação inicial do pedagogo, a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica.

O estudo estruturou-se em torno da seguinte problemática: como as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizam, na formação inicial do pedagogo, a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva? Respondemos a pergunta do problema ao constatar que o pedagogo nem sempre possui conhecimentos específicos para atuar junto ao aluno com deficiência no contexto escolar e, isso se deve a falta da compreensão da concepção de Educação Especial na perspectiva Inclusiva de forma clara e objetiva constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, reafirmando a tese a respeito deste assunto.

Na discussão do objeto de estudo destacou-se a influência dos organismos internacionais e das políticas neoliberais que influenciam as constantes mudanças e recomendações, que ocorrem na educação brasileira, por meio da publicação de documentos oficiais que devem ser seguidos.

A crescente abertura de faculdades particulares e incentivos à Educação a Distância (EaD), fragilizam a formação inicial do pedagogo, por conta de uma formação aligeirada de curta duração que traz como consequência prejuízos na aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência, visto que as DCNs em seus dispositivos tratam a Educação Especial como uma modalidade de ensino, conotando uma visão de dicotomia entre as partes e o todo, visto que, reforça com o termo “modalidade” na lei, as diferenças particulares destes alunos, em relação ao direito à educação para todos.

No tocante a interferência dos organismos internacionais detectou-se que a partir da década de 1990 as ideais neoliberais tem presença marcante na formulação e implementação das políticas educacionais. A análise demonstrou que as reformas implementadas na educação buscaram assegurar o acesso de todas as pessoas à educação. Contudo, a garantia do direito à educação ainda é um desafio para os governos e precisa perpassar pela sólida formação e atuação de profissionais, que tenham domínio de estratégias didático-metodológicas, possibilitando o acesso, a permanência e a terminalidade da formação escolar em cada nível de ensino.

Identificou-se também que a falta da concretude das políticas públicas na área educacional, desencadeou prejuízos ao longo da formação do pedagogo, sem a clara relação entre educação e ensino, limitando sua prática pedagógica, principalmente em relação a Educação Especial.

Para a integralização do Curso de Pedagogia atualmente é previsto uma carga horária 3.200 horas, das quais 1.600 horas para o emprego de unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC - Educação Básica; 800 horas para base comum de fundamentação pedagógica, 400h de estágio e 400 horas de práticas dos componentes curriculares, de acordo com as DCNs nº2/2019. Com a distribuição dessa carga horária a Educação Especial insere-se dentro das 800 horas para base comum de fundamentação pedagógica, geralmente ofertada por apenas uma disciplina ao longo dos 4(quatro) anos de curso, acentuando-se os desafios da ação do pedagogo no ensino regular.

Quanto a concepção da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na formação inicial do pedagogo no contexto das diferentes DCNs, objetivo principal dessa tese, nos deparamos na discussão sobre a sua real efetivação no sistema educacional brasileiro frente a tantas mudanças na legislação.

A Resolução CNE/CEP nº1/2002, com relação à Educação Especial, deu ênfase na organização curricular para a formação docente voltada para a diversidade e aquisição de conhecimentos sobre as peculiaridades dos alunos com deficiência. Já a Resolução CNE/CP nº 1/2006, estabeleceu a diversidade e o respeito às necessidades especiais do aluno com deficiência, na organização do currículo na formação do pedagogo, apresentando uma certa ampliação a respeito do assunto.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, definiu a Educação Especial como modalidade de ensino e a aprendizagem da Linguagem Brasileira de Sinais- LIBRAS, na proposta da formação docente. Em relação a Resolução CNE/CP nº2/2019, determinou como parte do currículo a expansão os conhecimentos básicos da Educação Especial, a diversidade como recurso no desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência e cumprimento às orientações específicas para cada modalidade de ensino.

Inferindo a respeito das respectivas DCNs, detectou-se que apresentam uma abordagem de forma irrelevante sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, quando estabelecem conhecimentos e conceitos básicos na área de educação

especial, mas não especificam quais seriam esses conhecimentos, deixando uma grande interrogação.

Na proposta sobre a diversidade por meio da vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que potencializem a criatividade e a inovação, não detalham como serão propiciadas e a forma de como se realizará o atendimento às necessidades do aluno com deficiência.

Novamente no texto das DCNs não se especifica quais metodologias e estratégias, ficando essa determinação indefinida. O ideal seria que se especificasse como poderia ocorrer a flexibilização curricular para do público alvo da Educação Especial de acordo com suas características e especificidades pedagógicas.

Também as DCNs recomendam de forma explícita a submissão aos seus dispositivos, acarretando à formação inicial do pedagogo a uma verticalização de poder por parte das políticas públicas, implicando na falta de considerar as necessidades subjetivas do pedagogo e de seu entorno: a escola e os alunos com deficiência ou não.

Um fator relevante na formação inicial do pedagogo e sua atuação no contexto inclusivo deve ser o conhecimento basilar de como acontece o processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem da criança com deficiência.

A falta de clareza nas diretrizes de quais conhecimentos específicos são necessários para a integralização da qualidade na formação inicial do pedagogo, é mais um agravante nesse cenário.

Outro aspecto importante que foi discutido e constatado neste estudo foi a extinção das habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar instituídas pela Resolução CFE nº2/69 e na Educação Especial partir de 1972, por meio das iniciativas dos cursos de Pedagogia em algumas universidades particulares e em 1986 nas universidades públicas no estado de São Paulo já descritas na seção 4 desta tese, por meio do Resolução CNE/CPnº1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, dando ênfase na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O curso de Pedagogia, com essa nova normativa, passou a ter uma amplitude nas atribuições do futuro pedagogo, se tornando complexo criar um currículo e

conteúdo que deem conta de todas essas incumbências e ainda conhecimentos essenciais na Educação Especial, propiciando assim a fragilidade na ação docente.

A este respeito, deve-se considerar que com a precariedade na formação inicial do docente, esse profissional não pode ficar como o único responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem do aluno com deficiência e que precisará contar com apoio de outros profissionais que lhe deem o suporte necessário para sua atuação junto a Educação Especial, é o caso do professor especialista no Atendimento Educacional Especializado- AEE.

É premente que na formação inicial do pedagogo seja ofertado uma base sólida de conhecimentos indispensáveis sobre as características, desenvolvimento, aprendizagem e as diferentes estratégias e metodologias que podem ser aplicadas no ensino dos conteúdos para o aluno com deficiência.

Também não se pode concluir que a formação inicial fragilizada do pedagogo seja unicamente a procedência de práticas excludentes, visto que, o docente encontra-se no interior de um ambiente escolar, que por sua vez, insere-se em uma esfera maior que é o sistema de ensino, regido por políticas públicas, as quais são influenciadas pelos organismos internacionais e interesse ideológicos burgueses.

Desse modo, as condições de estrutura política, física e organizacional do sistema escolar deve garantir o direito à educação para todos. Os recursos financeiros e humanos, o material didático-pedagógico, também colaboram para a qualidade na prática pedagógica e a atuação com pessoas com ou sem deficiência. Por isso, não é somente uma boa formação inicial que vai resolver os desafios do docente junto ao aluno com deficiência, mas condições físicas, estruturais, materiais e políticas no qual o estado assuma sua responsabilidade de assegurar a igualdade de oportunidade para todos.

A partir deste estudo percebe-se que existe um certo avanço nas discussões e propostas nas diferentes reformas das políticas educacionais voltadas para a formação inicial docente, inclusive na Educação Especial, no entanto se faz necessário criar novas possibilidades nas propostas curriculares do Curso de Pedagogia, orientadas pelas DCNs, não ofertando somente uma disciplina específica direcionada a Educação Especial, mas por meio de conteúdos em outras disciplinas correlatas, a partir da transdisciplinaridade prevista nas políticas nacionais para a Educação Especial, vislumbrando a possibilidade, mesmo de forma gradativa, da concretude da inclusão do aluno com deficiência no sistema regular de ensino, como

também, da melhoria na concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva por parte do pedagogo.

Finalizando este trabalho espera-se que possa beneficiar os diferentes espaços acadêmicos a partir de conhecimentos que lhe permitam estar em consonância com a concepção de mundo e de ser humano, voltadas à concepção da vinculação de produção e da luta de classes proposta pela teoria do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels e da pedagogia histórico-crítica elaborada por Dermeval Saviani.

Neste estudo, cujo foco centrou-se na formação inicial do pedagogo, com base nas diferentes mudanças ocorridas nas diretrizes curriculares nacionais desde 2002 a 2019, considera-se que é possível ampliar as discussões sobre o assunto a partir da implementação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que novamente trata sobre formação inicial desse profissional. Nesta pesquisa, essa resolução não foi contemplada devido a sua aprovação ter ocorrido durante o processo de análise dos dados. Mas certamente, torna-se um objeto de estudo futuramente, para se compreender os impactos na formação inicial do pedagogo, redesenhadas no âmbito das políticas educacionais e na defesa do acesso e permanência na escola pública de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração.** Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E IDOSOS – **AMPID. Repudia o decreto 10.502/2020.** Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/?p=9816>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (ANPEd). **Uma formação formatada:** posição da Anped sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores Da Educação Básica”. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Acesso à informação.** 2023. Disponível em: <https://www.bancomundial.org/es/home>. Acesso em 23 nov. 2023.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BARROCO, S. M. S. **Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial:** em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: Marsiglia, A. C. G. (org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores associados, 2011. 169-196 p.

BARROCO, S.M.S. **Inclusão na educação infantil ou do compromisso com a formação do humano nas crianças:** considerações à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. Maringá: Maringá: UEM, 2015.

BAZZO V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n.27, p.669-684, set/dez 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/>. Acesso em 23 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil de 1824.** Diário Oficial da União, Brasília, 24 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 29 dez 2024.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.

Diário Oficial da União, Brasília, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 29 dez 2024.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.

Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1934. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 dez 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade

Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, 04 abr. 1939. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Diário Oficial da

União, Brasília, 18 de setembro de 1946. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 29 dez 2024.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Parecer nº 251 de 1962. Conselho Federal de Educação. Fixa o Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Parecer nº 292 de 14 de novembro de 1962. Conselho Federal de

Educação. Fixa o Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Diário Oficial

da União, Brasília, 24 de janeiro de 1967. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 29 dez 2024.

BRASIL. Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e

funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de novembro de 1968. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1->. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Parecer nº. 252, de 11 de abril de 1969. Ministério da Educação. Fixa os

mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de

Pedagogia. Documenta, Rio de Janeiro, n. 1000, p. 101-117, 1969a.

BRASIL. **Resolução CFE nº. 2, de 12 de maio de 1969.** Ministério da Educação. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. Diário Oficial da União, Brasília, 12 maio 1969b.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 dez.2024.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de julho de 1973. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal. Acesso em: 29 dez.2024.

BRASIL. **Decreto nº 72.846 de 26 de setembro de 1973.** Regulamentada a Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de setembro de 1973. Disponível

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 26 nov.2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 nov.2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001.** Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de abril 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 dez.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5 de dezembro de 2005.** Assunto- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 24 nov.2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3 de fevereiro de 2006.** Assunto - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de abril de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em 24 nov.2023.

BRASIL. **Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Seção 1, p.11. Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18 de outubro de 2023.

BRASIL. **Portaria nº555 de 05 de julho de 2007.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 de julho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 30 dez.2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em: 29 dez.2024.

BRASIL. **Decreto nº7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 29 dez.2024.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. de 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em 24 nov.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 23 nov. 2023

BRASIL. **Resolução CNE nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e 108 cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília: CNE, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estabelece o Estatuto da Pessoa com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Lei 13.257, de 8 de março de 2016.** Estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em 22 fev. 2025

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 15, de 15 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 15, de 4 de dezembro de 2018.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio - BNCC-EM. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1348-2018-12-14.pdf> http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na

Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.20.ResolucaoFNDen4_DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018__BNCC_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEP nº 22, de 11 de novembro de 2019.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-22-2019-11-07.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Parecer 22, de 7 de novembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 2/2015, bem como na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-22-2019-11-07.pdf>. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Ministério da Economia. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101748.pdf> Acesso em 10 out.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de mar. 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020.** Estabelece a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de outubro de 2020. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10502&ano=2020&ato=e26MTSU1UMZpWT303>. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.370 de 01 de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11370&ano=2023&data=01/01/2023&ato=7d2IzYU9kMZp>. Acesso em 24 nov. 2023.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

COLLARES, C. A. L., & MOYSÉS M. A. **Por que as crianças não aprendem?** Em Preconceitos no cotidiano escolar – ensino e medicalização. São Paulo: Editora Cortez. 1996.

COSTA, A. M. F. **Atividades pedagógicas de inclusão para o aluno com necessidades educativas especiais: uma proposta colaborativa com docentes em formação**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2013.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo, SP. Cortez. 2000.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em 11 out. 2022.

DOURADO, L.F; SIQUEIRA, R.M. **A arte do disfarce**: BNCC como gestão e regulação do currículo. RBPAE, Distrito Federal, v. 35, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em 24 nov. 2023.

FERNANDES, S. **Fundamentos para a educação especial**. 2ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ªed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

FORUMDIR. **Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR)**: 38º Encontro do FORUMDIR. Pará, 2017.

GATTI, B. A. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO R; J. A. V. (Org.). **Políticas, práticas e formação na Educação Básica**. Salvador (BA): Editora da UFBA, 2010.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 5ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

MARX, K. **O Capital: crítica d economia política**. 2.ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã (Feuerbach)**. 5. Ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MATOS, N. S. D.; BARROCO, S. M. S. **A política de educação especial no Paraná: marcos históricos da sua constituição**. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.4, p.1153-1168, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651228>. Acesso: em 23 nov 2023.

MAZZOTA, M.J.S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M. M.; MENDES, E.G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Rev Bras Educ**. 2023; n. 28; e280081. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-2478202328008>. Acesso: em 23 nov 2024

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 juh.2023.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.27.nº22, 2019. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Disponível em: <file:///C:/Users/amfc2/Desktop/pkpadmin,+3167+Mendes+FNL.pdf>. Acesso, 28 set.2023.

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, p. 229-242, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19**. Genebra, Suíça, 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/230307-chefe-da-organiza%C3%A7%C3%A3o-mundial-da-sa%C3%BAde-declara-o-fim-da-covid-19-como-uma-emerg%C3%Aancia-de-sa%C3%BAde>. Acesso em: 08 ago 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS(ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 dez.2024.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública – UFMT**, v. 19, p. 215-227, 2010.

PERONI, V. M. V. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, P.S.M.B. **Guia Prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 5ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 nov.2023.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**. Campinas. n.24,2008a. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em 23 nov.2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas,SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas. v.14, 2009. Disponível em: <https://scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 nov.2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história/teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In : BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural** : questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.77-101.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**. Campinas. v. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10477/5933>. Acesso em 23 nov.2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade & Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, p. 36 – 49, jan. 2021.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: políticas em construção, concepções em disputa. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. p. 281-294.

SILVA, T.T. A “nova” direita e as transformações na política e na pedagogia. In GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.9-30.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: **Educação e Pesquisa**. V. 33, n. 3. São Paulo, set./ dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 nov. 2023.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, J. B. Avaliação na Educação Básica no Brasil: Políticas e contradições. In: Batista, Eraldo Leme; Zanardini, Isaura Monica Souza. **Políticas educacionais**: desafios e perspectivas. Curitiba: CRV, 2019, p. 117 – 132.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Jomtiem: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 30 dez. 2024.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi – Índia, 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em 10 out. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 18 jan. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Traducción Julio Guillermo Blank. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

**APÊNDICE A - 1º PERÍODO DE 1854 A 1956 – INICIATIVAS OFICIAIS E
PARTICULARES ISOLADAS DE ATENDIMENTO ESCOLAR À PESSOA COM
DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

1º Período de 1854 a 1956 – Iniciativas oficiais e particulares isoladas de atendimento escolar à pessoa com deficiência no Brasil

Iniciativas Oficiais e Particulares	Decreto/ Lei / Ano	Instituição Pedagógica ou Médico Pedagógica	Local
D. Pedro II	Decreto Imperial n.1428, de 12 de setembro de 1854	Imperial Instituto dos Meninos Cegos	Rio de Janeiro
D. Pedro II	Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857	Imperial Instituto dos Surdos- Mudos (surdos-mudos nomenclatura utilizada na época)	Rio de Janeiro
Hospital Estadual de Salvador, atualmente Hospital Juliano Moreira	1874	Assistência aos Deficientes Mentais	Salvador- Bahia
Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant Botelho de Magalhães	Decreto n. 408, de 17 de maio de 1890	Instituto Nacional dos Cegos (mudança de nome do Imperial Instituto dos Meninos Cegos)	Rio de Janeiro- RJ
Escola Estadual Rodrigues Alves	1905	Atendimento para deficientes físicos e visuais	Rio de Janeiro -RJ
Colégio dos Santos Anjos	1909	Atendimento para Deficientes Mentais	Joinville - Santa Catarina
Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta – estadual regular	1913	Atendimento de Deficientes Auditivos	São Paulo - SP
Escola Estadual São Rafael	1925	Atendimento para a pessoa cega	Belo Horizonte -MG
Instituto Pestalozzi particular	1926	Atendimento para deficientes mentais	Canoas- RS
Grupo Escolar Paula Soares – estadual regular	1927	Atendimento deficiente mental	Porto Alegre- RS
Instituto de Cegos Padre Chico	1928	Atendimento para cegos	São Paulo- SP
Instituto Santa Terezinha- particular especializado	1929	Atendimento deficiente auditivo	São Paulo- SP
Escola Estadual Instituto Pestalozzi	1935	Especializada em deficientes auditivos e mentais	Minas Gerais
Instituto de Cegos	1935	Atendimento de cegos	Pernambuco
Instituto de Cegos da Bahia	1936	Atendimento de cegos	Salvador- BA
Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz- particular especializada	1936	Atendimento deficiente mental	São Paulo- SP

Instituto São Rafael – particular especializado	1940	Atendimento de deficientes visuais	Taubaté – SP
Escola Especial Ulisses – particular	1941	Atendimento de deficientes mentais	Pernambuco
Instituto Santa Luzia – particular	1941	Atendimento de deficientes visuais	Porto Alegre -RS
Instituto Paranaense de Cegos – estadual	1944	Atendimento de deficientes visuais	Curitiba – PR
Lar-Escola São Francisco particular especializada	1943	Atendimento Deficiente Físico	São Paulo- SP
Fundação para o Livro do Cego no Brasil-especializada particular	1946	Atendimento de deficientes visuais	São Paulo- SP
Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro-escola particular especializada	1948	Atendimento para Deficientes Mentais	Rio de Janeiro -RJ
Associação Linense para Cegos – particular especializada	1948	Atendimento para Cegos	Lins- SP
Escolas Estaduais Regulares -Grupo Escolar Miss Browne e Grupo Escolar Visconde de Itaúna	1950	Atendimento para Deficientes Mentais	São Paulo- SP
Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)-particular especializada	1950	Atendimento para Deficientes Físicos não sensoriais	São Paulo-SP
Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller	1951	Atendimento para crianças surdas	São Paulo- SP
Instituto Educacional São Paulo	1954	Atendimento para crianças deficientes da audição	São Paulo- SP
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro	1954	Atendimento para crianças deficientes mentais	Rio de Janeiro-RJ
Ernesto Hüet	Lei n. 3198, de 6 de julho de 1957	Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (mudança de nome do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos)	Rio de Janeiro -RJ
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de São Paulo	1961	Atendimento para crianças deficientes mentais	São Paulo- SP

Fonte: Dados elaborados pela autora, com base em Mazzotta (2011)

**APÊNDICE B - 2º PERÍODO DE 1957 A 1993 – INICIATIVAS OFICIAIS DE
ÂMBITO NACIONAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM
DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

2º Período de 1957 a 1993 – Iniciativas oficiais de âmbito nacional de atendimento educacional à pessoa com deficiência no Brasil

Iniciativas oficiais de âmbito nacional	Decreto/Lei/ Ano	Local
Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro	Decreto Federal n. 42.728, de 3 de dezembro de 1957	Rio de Janeiro -RJ
Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão	Decreto n. 44.236, de 1º de agosto de 1958	Rio de Janeiro -RJ
Campanha Nacional de Educação e Cegos- (CNEC)	Decreto n. 48.252 de 31 de maio de 1960	Rio de Janeiro -RJ
Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais(CADEME)	Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960	Rio de Janeiro -RJ
Grupo- Tarefa de Educação Especial	1972	Brasília- DF
Centro Nacional de Educação Especial-CENESP	Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973	Brasília- DF
Secretaria de Educação Especial (SESPE)	Decreto n.93.613, de 21 de novembro de 1986	Brasília- DF
Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)	Decreto n.93.481, de 29 de outubro de 1986; reestruturada pela lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, é órgão autônomo diretamente subordinado à Presidência da República.	Brasília- DF
Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE)- órgão da Secretaria da Educação Básica- (SNEB)	Decreto n.99.678, de 8 de novembro de 1990	Brasília- DF
Secretaria de Educação Especial (SEESP) órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto	1992	Brasília- DF

Fonte: Dados elaborados pela autora, com base em Mazzotta (2011).

**APÊNDICE C -PRINCIPAIS DISPOSITIVOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS
SOBRE A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

Principais Dispositivos Nacionais e Internacionais sobre a Legislação da Educação Especial
na Perspectiva Inclusiva

Dispositivos Legais	Decreto/Resolução/ Portaria/Lei/ Ano
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei 4024/61
Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus	Lei 5692/71
Constituição da República Federativa do Brasil	1988
Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiências e sua Integração Social	Lei nº 7.853/89
Estatuto da Criança e do Adolescente	Lei nº 8.069/90
Declaração Mundial de Educação para Todos	1990
Política Nacional da Educação Especial	1994
Promoção da Acessibilidade das Pessoa Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida	Lei nº 10.098/94
Necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais	Portaria nº 1.973/94
Declaração de Salamanca	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei nº 9394/96
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Decreto nº 3298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853/89
Ministério da Educação, vincula à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente	Portaria nº399/99
Convenção da Guatemala	1999
Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille	Portaria nº 554/00
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Resolução CNE/CEB nº 2/01
Plano Nacional de Educação -PNE	Lei nº 10.172/01
Convenção de Guatemala (1999)	Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/01
Estágios	Portaria nº 8/01
Conselho Nacional de Combate à Discriminação	Decreto nº 3.952/01
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	Resolução CNE/CP nº1/02
Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	Lei nº 10.436/02
Difusão do Sistema Braille	Portaria nº 2.678/02
Cartilha de Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular	2004
LIBRAS como disciplina curricular	Decreto nº 5.626/05
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006

Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE	2007
Diretrizes do Compromisso de Todos pela Educação	Decreto nº 6.094/07
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008
Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado	Decreto nº 6.571/08
Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência/ Brasil signatário	2009
Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com deficiência	Decreto nº 6.949/09
Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica	Resolução CNE/CEB nº 4/09
Plano Nacional de Educação- PNE	2011
Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Lei nº 12.764/12
Atendimento Educacional Especializado e da Educação Especial	Decreto nº 7.611/11
Define a Educação Especial como uma modalidade de ensino escolar que deve ser oferecida na rede regular de ensino, destinada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades.	Lei nº 12.796/13
Plano Nacional de Educação -PNE	2014
Convenção de Incheon	2015
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	2015
Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação	Decreto nº 9.465/19

Fonte: Dados elaborados pela autora. Disponível em:
<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>
 Acesso em:08 fev.2025

**APÊNDICE D - MAPEAMENTO DO ESTADO DA ARTE – DISSERTAÇÕES
PESQUISADAS ENTRE 2002 E 2019**

Mapeamento do Estado da Arte – Dissertações pesquisadas entre 2002 e 2019

Autor (a)	Título	Ano	Local
Jociane Rosa de Macedo Costa	A Pedagogia nas Malhas de Discursos Legais	2002	Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação- RS
Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva	Desafios da Formação e da Prática do Pedagogo no Contexto da Educação Inclusiva	2010	Universidade Estadual do Ceará- CE
Natalia Neves Macedo	Formação de Professores para a Educação Inclusiva nos Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas	2010	Universidade Federal de São Paulo- SP
Marta Regina Nicolau	Os Impactos das Políticas de Inclusão Escolar na Formação e na Prática de Professores	2011	Universidade Metodista de São Paulo- SP
Leticia Jensen de Oliveira Costa	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares	2012	Universidade Federal do Paraná -PR
Maria Olívia Mendonça de Urzêda	As Políticas de Formação de Professores para Inclusão na Perspectiva da Diversidade Social	2012	Pontifícia Universidade Católica de Goiás -GO
Paulo Roberto de Jesus Silva	Política de Formação de Professores e Inclusão Escolar	2012	Universidade do Maranhão- Centro de Ciências Sociais- MA
Kamille Vaz	O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa	2013	Universidade Federal de Santa Catarina- SC
Lucas Henrique Barbosa Alves	A Formação de Pedagogos e Pedagogas sob a Perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar para os projetos pedagógicos de cursos paranaenses de formação inicial	2013	Universidade Estadual do Paraná Campus de Paranavaí- PR
Karolin Galmberti Pattuzzo	O Pedagogo no Contexto da Inclusão Escolar: possibilidades de ação na escola comum	2014	Universidade Federal do Espírito Santo- ES
Décio Nascimento Guimarães	Inclusão Escolar: contribuições à formação de pedagogos	2014	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF-RJ
Marcos Batinga Ferro	Formação Docente na perspectiva da Inclusão Educacional	2017	Universidade Federal de Sergipe- SE
Adriana Mamede de Carvalho Bezerra	A Formação de Professores no Brasil: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)	2017	Universidade Federal da Paraíba-PA
Isabela Damaceno Cruz	Interfaces entre Formação, Inclusão e Educação Especial: com a palavra... os professores!	2018	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -RJ
Raquel Alessandra de Deus Silva	Políticas para Formação de Professores da Educação Básica e Orientações da	2019	Universidade Estadual de Maringá - PR

	UNESCO para a América Latina e Caribe (2003-2015)		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

**APÊNDICE E - MAPEAMENTO DO ESTADO DA ARTE -TESES PESQUISADAS
ENTRE 2002 E 2019**

Mapeamento do Estado da Arte -Teses pesquisadas entre 2002 e 2019

Autor (a)	Título	Ano	Local
Wilson Honorato Aragão	Historiando a Política de Formação de Pedagogos em Serviço da UFRN	2002	Universidade Federal do Rio Grande do Rio Grande do Norte-RN
Simone Girardi Andrade	Ação Docente, Formação Continuada e Inclusão Escolar	2005	Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faculdade de Educação - RS
Cristina Regina Xavier Fonseca Janes	A Formação dos Estudantes de Pedagogia para a Educação Inclusiva: estudos e atitudes sociais e do currículo	2010	Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências Campus de Marília -SP
Luciana Cristina Salvetti Coutinho	A Questão da Prática na Formação do Pedagogo no Brasil: uma análise histórica	2013	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação-SP
Gabriela Maria Barbosa Brabo	Formação Docente Inicial e o Ensino ao Aluno com Deficiência em Classe Comum na Perspectiva da Educação Inclusiva	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faculdade de Educação- RS
Lanara Guimarães de Souza	Avaliação Pública de Políticas Educacionais: concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil	2013	Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação-BA
Aline Daiane Nunes Mascarenhas	Formação de Pedagogos e Identidade Profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais	2015	Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação-BA
Roseli Terezinha Kuhnen	A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2014)	2016	Universidade Federal de Santa Catarina- SC
Andreia Cabral Colares Pereira	Transversalidade, Inclusão e Práticas Pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos	2016	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades- RS
Geisiele da Silva Marchan	Discursos Presentes nas Políticas Curriculares e no Processo de Formação Docente: a configuração do perfil pedagógico	2017	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação- SP
Gerusa do Livramento Carneiro de Oliveira Moura	Formação do Pedagogo e o Pedagogo em Formação: contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação nas diretrizes curriculares nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo	2017	Universidade Federal da Bahia – UFBA Faculdade de Educação-BA
Maria Cristina Braga Tagliavini	A Formação do Pedagogo: a relação entre teoria e prática nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia	2019	Universidade Federal de São Carlos-SP
Silvia Reis Fernandes	Licenciatura em Pedagogia no Brasil: raízes político-pedagógicas de sua história recente	2019	Pontifícia Universidade Católica de Goiás-GO

Osmar Hélio Alves Araújo	Formação Inicial do Coordenador Pedagógico: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas	2019	Universidade Federal da Paraíba UFPB-PB
Bruno Cleiton Macedo do Carmo	As Políticas Públicas para Inclusão Escolar dos Alunos Público-Alvo da Educação Especial e a Formação de Professores da Educação Básica	2019	Universidade Federal de Alagoas –Centro de Educação – AL

Fonte: Elaborado pela autora

ANEXO A - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO**RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.^{6 7 8 9}**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor

Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;**
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;**
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;**
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;**
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;**

⁶ CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

⁷ Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

⁸ Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002

⁹ Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015.

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai

atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

- III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I - cultura geral e profissional;

- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;
- VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;
- VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;
- VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

- I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;**
- II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;**
- III - incidentes sobre processos e resultados.**

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;**
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;**
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;**
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;**
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;**
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.**

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo

dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO B - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 DE 15 DE MAIO DE 2006

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (*)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

- I** - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II** - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função depromover a educação para e na cidadania;**
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;**
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.**

Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;**
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;**
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.**

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;**
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;**
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;**

- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem desujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;**
- II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.**

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;**
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;**
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;**
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;**
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;**
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos**

planos pedagógico e de ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;**
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;**
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;**
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;**
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;**
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;**

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;**
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;**
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;**

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) **seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;**

b) **atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;**

c) **atividades de comunicação e expressão cultural.**

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de

iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;**
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;**
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;**
- d) na Educação de Jovens e Adultos;**
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;**
- f) em reuniões de formação pedagógica.**

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.

64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO C - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 1º DE JULHO DE 2015

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO
PLENO RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 (*) (**) (***)**

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015, e

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um

padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

(^{*)} Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. (^{**)} Alterada pelas Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, nº 3, de 3 de outubro de 2018, e nº 1, de 2 de julho de 2019.

(^{***}) Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo

e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,

Resolve:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e

continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se,

respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica**
como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como**
compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
- III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos**
objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
- IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes**
ofertados pelas instituições formadoras;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente,**
fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços**
necessários à formação dos profissionais do magistério;
- VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base**
teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
- VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada,**
contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como

entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da

profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos

de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação

básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses

contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da

capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade

étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e

relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças,

reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX- à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes

durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

CAPÍTULO III DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

- I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;**
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;**
- III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.**

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

- I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;**
- II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensinoaprendizagem;**
- III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;**
- IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;**
- V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;**
- VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didáticopedagógicas;**
- VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;**
- VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;**
- IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.**

**Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior
deverá, portanto, estar apto a:**

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma
sociedade
justa, equânime, igualitária;**
- II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da
educação básica a
partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem
e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de
escolarização na idade própria;**
- III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do
desenvolvimento de sujeitos
em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de
educação básica;**
- IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as
abordagens teórico-
metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes
fases do desenvolvimento humano;**
- V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação,
nos
processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de
informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;**
- VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a
instituição educativa, a
família e a comunidade;**
- VII - identificar questões e problemas socioculturais e
educacionais, com
postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim
de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas,
culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;**
- VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as
diferenças de
natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de
classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre
outras;**

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI- realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;**
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.**

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;**
- II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.**

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

- I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;**

- II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;
- III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;
- V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;
- VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;
- VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;
- VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:
- a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do

conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos,

procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação

profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.
- d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;
- b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições

educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação

de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular,

distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de

formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades

formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

- I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;**
- II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;**
- III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;**
- IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;**
- V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;**
- VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;**
- § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.**

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

- I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;**
- II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;**
- III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;**

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação

especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Os cursos descritos no *caput* poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação.

§ 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

§ 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 10. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.

CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas,

organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;**
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;**
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;**
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.**

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve: I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

- II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;**
- III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;**
- IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e**

oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em

consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas

diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o

projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução;

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação

básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III- orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV- avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI- participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

- I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da

educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica

entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;

V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA

ANEXO D - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO
PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (*) (1) (2) (3)**

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de

2019, Seção 1, pág. 142,

CONSIDERANDO que:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica;

Resolve:

CAPÍTULO I DO OBJETO

⁽¹⁾ Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

⁽²⁾ Alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024.

⁽³⁾ Revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II- prática profissional; e III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II- criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II- comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

CAPÍTULO II DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II- a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensinoaprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos,

neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

- I** - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- II** - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;
- III** - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;
- IV** - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
- V** - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;
- VI** - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- VII** - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- VIII** - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;
- IX** - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e
- X** - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;

II- reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;

IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;

V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares,

flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;

II- o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - decisões pedagógicas com base em evidências.

Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.

§ 1º O ambiente organizacional de que trata o caput deverá ser organizado por iniciativa da Instituição de Ensino Superior (IES) em formato a ser definido no âmbito da sua autonomia acadêmica.

§ 2º O Ministério da Educação definirá, em instrumento próprio a ser elaborado, as formas de acompanhamento do estabelecido no caput.

CAPÍTULO IV DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II- Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho

em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas:

I - currículos e seus marcos legais:

- a) **LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;**
- b) **Diretrizes Curriculares Nacionais;**
- c) **BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e**
- d) **currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.**

II - didática e seus fundamentos:

- a) **compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua**

contextualização na realidade da escola e dos estudantes;

- b) **visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o**

desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida;

- c) **manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e**

motivar os estudantes;

- d) **elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes;**

- e) **realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem**

colaborativa; e

- f) **compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem**

como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

- III **- metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;**

- IV** - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;
- V** - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;
- VI** - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação;
- VII** - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar;
- VIII** - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos

conflitos;

- IX** - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor;
- X** - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural;
- XI** - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;
- XII** - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e
- XIII** - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos.

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

- I** - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;
- II** - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e
- III** - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades:

I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;

II- conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;

III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;

IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;

V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;

VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;

IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e

X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais.

§ 2º Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar:

I - as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas;

II- as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola;

III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de

desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular: a) o Eu, o Outro e o Nós;

- b) corpo, gestos e movimentos;**
- c) escuta, fala, pensamento e imaginação;**
- d) traços, sons, cores e formas; e**
- e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.**

IV - a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica.

§ 3º Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar:

I - o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica;

II- as áreas e os componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

III - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação.

§ 4º Para o curso de formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

§ 5º Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades.

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos.

Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim

distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor.

§ 6º Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE.

Art. 17. Os cursos de Educação Superior e de Ensino Médio para a Formação de Professores Indígenas devem atender, também, e no que couber, às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.

Art. 18. Os cursos em Nível Médio, na modalidade Normal, destinados à formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de cumprir as disposições desta Resolução, em especial as competências expressas na

BNC-Formação, devem respeitar, no que não a contrariar, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e nº 1, de 20 de agosto de 2003.

CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO EM SEGUNDA LICENCIATURA

Art. 19. Para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

II- Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.

III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.

Art. 20. O curso de Segunda Licenciatura poderá ser realizado por instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

Parágrafo único. Nos casos em que não haja oferta de primeira licenciatura do curso original, a segunda licenciatura pode ser ofertada desde que haja, na instituição de Educação Superior, um programa de pós-graduação stricto sensu na área de educação, porém, nesse caso, será necessária a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II- Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VII DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II- cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.

CAPÍTULO VIII DO PROCESSO AVALIATIVO INTERNO E EXTERNO

Art. 23. A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

§ 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas.

§ 2º O processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e às atividades do curso, distinguindo o desempenho em atividades teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e de extensão.

§ 3º O processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe.

Art. 24. As IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens.

Art. 25. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

Art. 26. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 27 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução.

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução.

Art. 28. Os licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular.

Art. 29. As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 30. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

LUIZ ROBERTO LIZA CURI

ANEXO

**BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO)**

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

1. DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar. 1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo. 1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; 1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares. 1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa. 1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.

1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas. 1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas. 1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem. 1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores. 1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. 1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.
1.3 Reconhecer os contextos	1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua. 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais. 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações. 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.

1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais. 1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais. 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua. 1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.
--	--

2. DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC. 2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência. 2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios). 2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes. 2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa. 2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes. 2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente. 2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes. 2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.

2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes. 2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes. 2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica. 2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. 2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em
	larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades	2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC. 2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência. 2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. 2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. 2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino. 2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes. 3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. 3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral. 3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.

3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado. 3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. 3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.
3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante. 3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.
	3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade. 3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.

3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade	3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação. 3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento. 3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. 3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente. 3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.
---	---

(*) Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020.

ANEXO E - RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.¹⁰

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, **RESOLVE:**

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das

¹⁰ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

- I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;**
- II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;**
- III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.**

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;**
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;****
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;**
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.**

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

- I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
 - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
- V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;
- VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as

necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse

complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados

de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;**
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;**
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;**
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.**

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

**ANEXO F - POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Brasília - Janeiro de 2008

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC

Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial

Claudia Maffini Griboski - Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves - Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

Colaboradores

Antônio Carlos do Nascimento Osório - Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

Cláudio Roberto Baptista - Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

Denise de Souza Fleith - Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999) e pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Eduardo José Manzini - Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

Maria Amélia Almeida - Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987). Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Maria Teresa Egler Mantoan - Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo - Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995) e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Atua

principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

Ronice Muller Quadros - Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua

Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de VistaUFSC e Sign Language & Linguistics.

Soraia Napoleão Freitas - Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

SUMÁRIO

I - Apresentação.....	5
II - Marcos Históricos e Normativos.....	6
III - Diagnóstico da Educação Especial.....	11
IV - Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação	
Inclusiva	14
V - Alunos Atendidos pela Educação Especial.....	14

VI - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	16
VII - Referências Bibliográficas.....	

18

I – APRESENTAÇÃO

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando

constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II - MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854,

atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº.

4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” , como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de 'integração instrucional' que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamentava a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais

especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o

projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas

Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) **As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;**
- b) **As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).**

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior. Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

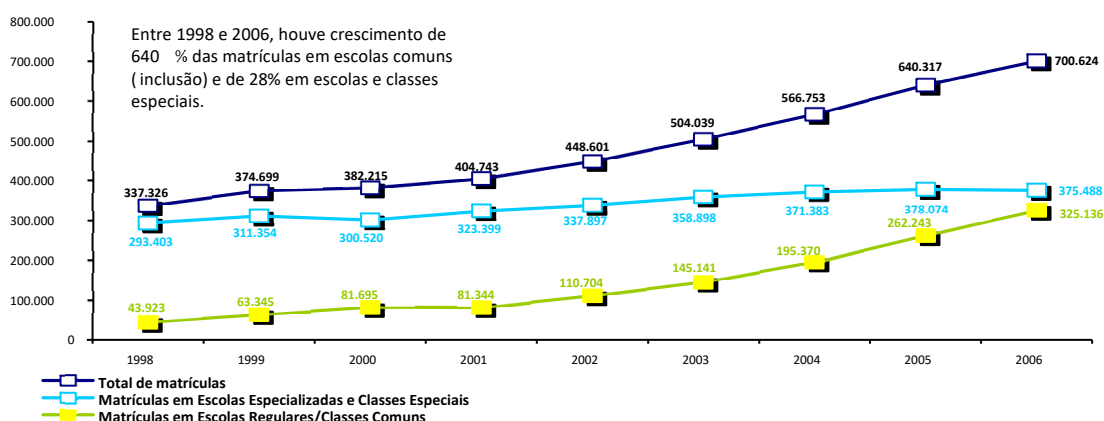
O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

III - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

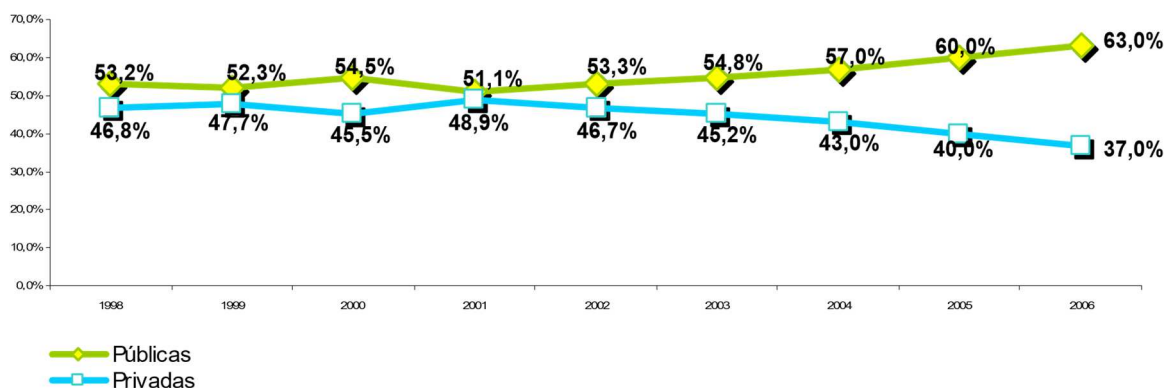
O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico).

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento.

O Censo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior.

A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em

2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V - ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e

de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente

transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

VI - DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da

classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com

necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

ANEXO G - LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015



CÂMARA DOS DEPUTADOS
Centro de Documentação e Informação

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

LIVRO I

PARTE GERAL

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados

pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

§ 3º O exame médico-pericial componente da avaliação biopsicossocial da deficiência de que trata o § 1º deste artigo poderá ser realizado com o uso de tecnologia de telemedicina ou por análise documental conforme situações e requisitos definidos em regulamento. [\(Parágrafo acrescido pela Lei nº 14.724, de 14/11/2023\)](#)

Art. 2º-A. É instituído o cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas.

§ 1º O uso do símbolo de que trata o *caput* deste artigo é opcional, e sua ausência não prejudica o exercício de direitos e garantias previstos em lei.

§ 2º A utilização do símbolo de que trata o *caput* deste artigo não dispensa a apresentação de documento comprobatório da deficiência, caso seja solicitado pelo atendente ou pela autoridade competente. [\(Artigo acrescido pela Lei nº 14.624, de 17/7/2023\)](#)

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos,

distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

CAPÍTULO II

DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no *caput* deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade,

à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Seção Única

Do Atendimento Prioritário

Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

- I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;
- III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;
- IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;
- V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;
- VI - recebimento de restituição de imposto de renda;
- VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1º Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2º Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À VIDA

Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.

Parágrafo único. Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança.

Art. 11. A pessoa com deficiência não poderá ser obrigada a se submeter a intervenção clínica ou cirúrgica, a tratamento ou a institucionalização forçada.

Parágrafo único. O consentimento da pessoa com deficiência em situação de curatela poderá ser suprido, na forma da lei.

Art. 12. O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica.

§ 1º Em caso de pessoa com deficiência em situação de curatela, deve ser assegurada sua participação, no maior grau possível, para a obtenção de consentimento.

§ 2º A pesquisa científica envolvendo pessoa com deficiência em situação de tutela ou de curatela deve ser realizada, em caráter excepcional, apenas quando houver indícios de benefício direto para sua saúde ou para a saúde de outras pessoas com deficiência e desde que não haja outra opção de pesquisa de eficácia comparável com participantes não tutelados ou curatelados.

Art. 13. A pessoa com deficiência somente será atendida sem seu consentimento prévio, livre e esclarecido em casos de risco de morte e de emergência em saúde, resguardado seu superior interesse e adotadas as salvaguardas legais cabíveis.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À HABILITAÇÃO E À REABILITAÇÃO

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista

da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

- I - diagnóstico e intervenção precoces;
- II - adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;
- III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;
- IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;
- V - prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS).

Art. 16. Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos:

- I - organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;
- II - acessibilidade em todos os ambientes e serviços;
- III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;
- IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços.

Art. 17. Os serviços do SUS e do Suas deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.

Parágrafo único. Os serviços de que trata o *caput* deste artigo podem fornecer informações e orientações nas áreas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de

empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que possibilitem à pessoa com deficiência exercer sua cidadania.

CAPÍTULO III

DO DIREITO À SAÚDE

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.

§ 1º É assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas.

§ 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia.

§ 3º Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada.

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:

- I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar;
- II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida;
- III - atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;
- IV - campanhas de vacinação;
- V - atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;
- VI - respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;
- VII - atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida;
- VIII - informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde;
- IX - serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais;

X - promoção de estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais;

XI - oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde.

§ 5º As diretrizes deste artigo aplicam-se também às instituições privadas que participem de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção.

Art. 19. Compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de:

I - acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro;

II - promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, vigilância alimentar e nutricional, prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição da mulher e da criança;

III - aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal;

IV - identificação e controle da gestante de alto risco.

V - aprimoramento do atendimento neonatal, com a oferta de ações e serviços de prevenção de danos cerebrais e sequelas neurológicas em recém-nascidos, inclusive por tele-saúde. [\(Inciso acrescido pela Lei nº 14.510, de 27/12/2022\)](#)

Art. 20. As operadoras de planos e seguros privados de saúde são obrigadas a garantir à pessoa com deficiência, no mínimo, todos os serviços e produtos ofertados aos demais clientes.

Art. 21. Quando esgotados os meios de atenção à saúde da pessoa com deficiência no local de residência, será prestado atendimento fora de domicílio, para fins de diagnóstico e de tratamento, garantidos o transporte e a acomodação da pessoa com deficiência e de seu acompanhante.

Art. 22. À pessoa com deficiência internada ou em observação é assegurado o direito a acompanhante ou a atendente pessoal, devendo o órgão ou a instituição de saúde proporcionar condições adequadas para sua permanência em tempo integral.

§ 1º Na impossibilidade de permanência do acompanhante ou do atendente pessoal junto à pessoa com deficiência, cabe ao profissional de saúde responsável pelo tratamento justificá-la por escrito.

§ 2º Na ocorrência da impossibilidade prevista no § 1º deste artigo, o órgão ou a instituição de saúde deve adotar as providências cabíveis para suprir a ausência do acompanhante ou do atendente pessoal.

Art. 23. São vedadas todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, inclusive por meio de cobrança de valores diferenciados por planos e seguros privados de saúde, em razão de sua condição.

Art. 24. É assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e às informações prestadas e recebidas, por meio de recursos de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação previstas no inciso V do art. 3º desta Lei.

Art. 25. Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental.

Art. 26. Os casos de suspeita ou de confirmação de violência praticada contra a pessoa com deficiência serão objeto de notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados à autoridade policial e ao Ministério Público, além dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se violência contra a pessoa com deficiência qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte ou dano ou sofrimento físico ou psicológico.

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas,

sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do *caput* deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do *caput* deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

CAPÍTULO V

DO DIREITO À MORADIA

Art. 31. A pessoa com deficiência tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, com seu cônjuge ou companheiro ou desacompanhada, ou em moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, ou, ainda, em residência inclusiva.

§ 1º O poder público adotará programas e ações estratégicas para apoiar a criação e a manutenção de moradia para a vida independente da pessoa com deficiência.

§ 2º A proteção integral na modalidade de residência inclusiva será prestada no âmbito do Suas à pessoa com deficiência em situação de dependência que não disponha de condições de autossustentabilidade, com vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

Art. 32. Nos programas habitacionais, públicos ou subsidiados com recursos públicos, a pessoa com deficiência ou o seu responsável goza de prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria, observado o seguinte:

I - reserva de, no mínimo, 3% (três por cento) das unidades habitacionais para pessoa com deficiência;

II - (VETADO);

III - em caso de edificação multifamiliar, garantia de acessibilidade nas áreas de uso comum e nas unidades habitacionais no piso térreo e de acessibilidade ou de adaptação razoável nos demais pisos;

IV - disponibilização de equipamentos urbanos comunitários acessíveis;

V - elaboração de especificações técnicas no projeto que permitam a instalação de elevadores.

§ 1º O direito à prioridade, previsto no *caput* deste artigo, será reconhecido à pessoa com deficiência beneficiária apenas uma vez.

§ 2º Nos programas habitacionais públicos, os critérios de financiamento devem ser compatíveis com os rendimentos da pessoa com deficiência ou de sua família.

§ 3º Caso não haja pessoa com deficiência interessada nas unidades habitacionais reservadas por força do disposto no inciso I do *caput* deste artigo, as unidades não utilizadas serão disponibilizadas às demais pessoas.

Art. 33. Ao poder público compete:

I - adotar as providências necessárias para o cumprimento do disposto nos arts. 31 e 32 desta Lei; e

II - divulgar, para os agentes interessados e beneficiários, a política habitacional prevista nas legislações federal, estaduais, distrital e municipais, com ênfase nos dispositivos sobre acessibilidade.

CAPÍTULO VI

DO DIREITO AO TRABALHO

Seção I

Disposições Gerais

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

Seção II

Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§ 1º Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1º do art. 2º desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§ 2º A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos.

§ 5º A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades de formação profissional ou diretamente com o empregador.

§ 6º A habilitação profissional pode ocorrer em empresas por meio de prévia formalização do contrato de emprego da pessoa com deficiência, que será considerada para o cumprimento da reserva de vagas prevista em lei, desde que por tempo determinado e concomitante com a inclusão profissional na empresa, observado o disposto em regulamento.

§ 7º A habilitação profissional e a reabilitação profissional atenderão à pessoa com deficiência.

Seção III

Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - realização de avaliações periódicas;

VI - articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes.

CAPÍTULO VII

DO DIREITO À ASSISTÊNCIA SOCIAL

Art. 39. Os serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da política pública de assistência social à pessoa com deficiência e sua família têm como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a promoção do acesso a direitos e da plena participação social.

§ 1º A assistência social à pessoa com deficiência, nos termos do *caput* deste artigo, deve envolver conjunto articulado de serviços do âmbito da Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial, ofertados pelo Suas, para a garantia de seguranças fundamentais no enfrentamento de situações de vulnerabilidade e de risco, por fragilização de vínculos e ameaça ou violação de direitos.

§ 2º Os serviços socioassistenciais destinados à pessoa com deficiência em situação de dependência deverão contar com cuidadores sociais para prestar-lhe cuidados básicos e instrumentais.

Art. 40. É assegurado à pessoa com deficiência que não possua meios para prover sua subsistência nem de tê-la provida por sua família o benefício mensal de 1 (um) salário-mínimo, nos termos da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

CAPÍTULO VIII

DO DIREITO À PREVIDÊNCIA SOCIAL

Art. 41. A pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) tem direito à aposentadoria nos termos da Lei Complementar nº 142, de 8 de maio de 2013.

CAPÍTULO IX

DO DIREITO À CULTURA, AO ESPORTE, AO TURISMO E AO LAZER

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I - incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II - assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 44. Nos teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares, serão reservados espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência, de acordo com a capacidade de lotação da edificação, observado o disposto em regulamento.

§ 1º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem ser distribuídos pelo recinto em locais diversos, de boa visibilidade, em todos os setores, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e obstrução das saídas, em conformidade com as normas de acessibilidade.

§ 2º No caso de não haver comprovada procura pelos assentos reservados, esses podem, excepcionalmente, ser ocupados por pessoas sem deficiência ou que não tenham mobilidade reduzida, observado o disposto em regulamento.

§ 3º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem situar-se em locais que garantam a acomodação de, no mínimo, 1 (um) acompanhante da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, resguardado o direito de se acomodar proximamente a grupo familiar e comunitário.

§ 4º Nos locais referidos no *caput* deste artigo, deve haver, obrigatoriamente, rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis, conforme padrões das normas de acessibilidade, a fim de permitir a saída segura da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, em caso de emergência.

§ 5º Todos os espaços das edificações previstas no *caput* deste artigo devem atender às normas de acessibilidade em vigor.

§ 6º As salas de cinema devem oferecer, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência.

§ 7º O valor do ingresso da pessoa com deficiência não poderá ser superior ao valor cobrado das demais pessoas.

Art. 45. Os hotéis, pousadas e similares devem ser construídos observando-se os princípios do desenho universal, além de adotar todos os meios de acessibilidade, conforme legislação em vigor.

§ 1º Os estabelecimentos já existentes deverão disponibilizar, pelo menos, 10% (dez por cento) de seus dormitórios acessíveis, garantida, no mínimo, 1 (uma) unidade acessível.

§ 2º Os dormitórios mencionados no § 1º deste artigo deverão ser localizados em rotas acessíveis.

§ 3º Os meios de hospedagem já existentes que, por impossibilidade técnica decorrente de riscos estruturais da edificação, não possam cumprir o percentual estipulado

no § 1º deste artigo, ficam dispensados dessa exigência mediante comprovação por laudo técnico estrutural, que deverá ser renovado a cada 5 (cinco) anos. [\(Parágrafo acrescido pela Lei nº 14.978, de 18/9/2024\)](#)

CAPÍTULO X

DO DIREITO AO TRANSPORTE E À MOBILIDADE

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

§ 1º Para fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, em todas as jurisdições, consideram-se como integrantes desses serviços os veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço.

§ 2º São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei, sempre que houver interação com a matéria nela regulada, a outorga, a concessão, a permissão, a autorização, a renovação ou a habilitação de linhas e de serviços de transporte coletivo.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 47. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados.

§ 1º As vagas a que se refere o *caput* deste artigo devem equivaler a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, 1 (uma) vaga devidamente sinalizada e com as especificações de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes de acessibilidade.

§ 2º Os veículos estacionados nas vagas reservadas devem exibir, em local de ampla visibilidade, a credencial de beneficiário, a ser confeccionada e fornecida pelos órgãos de trânsito, que disciplinarão suas características e condições de uso.

§ 3º A utilização indevida das vagas de que trata este artigo sujeita os infratores às sanções previstas no inciso XX do art. 181 da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997

(Código de Trânsito Brasileiro). [\(Parágrafo com redação dada pela Lei nº 13.281, de 4/5/2016, publicada no DOU de 5/5/2016, em vigor 180 dias após a publicação\)](#)

§ 4º A credencial a que se refere o § 2º deste artigo é vinculada à pessoa com deficiência que possui comprometimento de mobilidade e é válida em todo o território nacional.

Art. 48. Os veículos de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, as instalações, as estações, os portos e os terminais em operação no País devem ser acessíveis, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

§ 1º Os veículos e as estruturas de que trata o *caput* deste artigo devem dispor de sistema de comunicação acessível que disponibilize informações sobre todos os pontos do itinerário.

§ 2º São asseguradas à pessoa com deficiência prioridade e segurança nos procedimentos de embarque e de desembarque nos veículos de transporte coletivo, de acordo com as normas técnicas.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 49. As empresas de transporte de fretamento e de turismo, na renovação de suas frotas, são obrigadas ao cumprimento do disposto nos arts. 46 e 48 desta Lei.

Art. 50. O poder público incentivará a fabricação de veículos acessíveis e a sua utilização como táxis e vans, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

Art. 51. As frotas de empresas de táxi devem reservar 10% (dez por cento) de seus veículos acessíveis à pessoa com deficiência.

§ 1º É proibida a cobrança diferenciada de tarifas ou de valores adicionais pelo serviço de táxi prestado à pessoa com deficiência.

§ 2º O poder público é autorizado a instituir incentivos fiscais com vistas a possibilitar a acessibilidade dos veículos a que se refere o *caput* deste artigo.

Art. 52. As locadoras de veículos são obrigadas a oferecer 1 (um) veículo adaptado para uso de pessoa com deficiência, a cada conjunto de 20 (vinte) veículos de sua frota.

Parágrafo único. O veículo adaptado deverá ter, no mínimo, câmbio automático, direção hidráulica, vidros elétricos e comandos manuais de freio e de embreagem.

TÍTULO III

DA ACESSIBILIDADE

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Art. 54. São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei e de outras normas relativas à acessibilidade, sempre que houver interação com a matéria nela regulada:

I - a aprovação de projeto arquitetônico e urbanístico ou de comunicação e informação, a fabricação de veículos de transporte coletivo, a prestação do respectivo serviço e a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;

II - a outorga ou a renovação de concessão, permissão, autorização ou habilitação de qualquer natureza;

III - a aprovação de financiamento de projeto com utilização de recursos públicos, por meio de renúncia ou de incentivo fiscal, contrato, convênio ou instrumento congênere; e

IV - a concessão de aval da União para obtenção de empréstimo e de financiamento internacionais por entes públicos ou privados.

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ 5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal.

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.

§ 1º As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, de Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica de projetos, devem exigir a responsabilidade profissional declarada de atendimento às regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas pertinentes.

§ 2º Para a aprovação, o licenciamento ou a emissão de certificado de projeto executivo arquitetônico, urbanístico e de instalações e equipamentos temporários ou permanentes e para o licenciamento ou a emissão de certificado de conclusão de obra ou de serviço, deve ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade.

§ 3º O poder público, após certificar a acessibilidade de edificação ou de serviço, determinará a colocação, em espaços ou em locais de ampla visibilidade, do símbolo internacional de acesso, na forma prevista em legislação e em normas técnicas correlatas.

Art. 57. As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes.

Art. 58. O projeto e a construção de edificação de uso privado multifamiliar devem atender aos preceitos de acessibilidade, na forma regulamentar.

§ 1º As construtoras e incorporadoras responsáveis pelo projeto e pela construção das edificações a que se refere o *caput* deste artigo devem assegurar percentual mínimo de suas unidades internamente acessíveis, na forma regulamentar.

§ 2º É vedada a cobrança de valores adicionais para a aquisição de unidades internamente acessíveis a que se refere o § 1º deste artigo.

Art. 59. Em qualquer intervenção nas vias e nos espaços públicos, o poder público e as empresas concessionárias responsáveis pela execução das obras e dos serviços devem garantir, de forma segura, a fluidez do trânsito e a livre circulação e acessibilidade das pessoas, durante e após sua execução.

Art. 60. Orientam-se, no que couber, pelas regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas, observado o disposto na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, nº 10.257, de 10 de julho de 2001, e nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012:

I - os planos diretores municipais, os planos diretores de transporte e trânsito, os planos de mobilidade urbana e os planos de preservação de sítios históricos elaborados ou atualizados a partir da publicação desta Lei;

II - os códigos de obras, os códigos de postura, as leis de uso e ocupação do solo e as leis do sistema viário;

III - os estudos prévios de impacto de vizinhança;

IV - as atividades de fiscalização e a imposição de sanções; e

V - a legislação referente à prevenção contra incêndio e pânico.

§ 1º A concessão e a renovação de alvará de funcionamento para qualquer atividade são condicionadas à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

§ 2º A emissão de carta de habite-se ou de habilitação equivalente e sua renovação, quando esta tiver sido emitida anteriormente às exigências de acessibilidade, é condicionada à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

Art. 61. A formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:

I - eleição de prioridades, elaboração de cronograma e reserva de recursos para implementação das ações; e

II - planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos.

Art. 62. É assegurado à pessoa com deficiência, mediante solicitação, o recebimento de contas, boletos, recibos, extratos e cobranças de tributos em formato acessível.

CAPÍTULO II

DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

§ 1º Os sítios devem conter símbolo de acessibilidade em destaque.

§ 2º Telecentros comunitários que receberem recursos públicos federais para seu custeio ou sua instalação e lan houses devem possuir equipamentos e instalações acessíveis.

§ 3º Os telecentros e as lan houses de que trata o § 2º deste artigo devem garantir, no mínimo, 10% (dez por cento) de seus computadores com recursos de acessibilidade para pessoa com deficiência visual, sendo assegurado pelo menos 1 (um) equipamento, quando o resultado percentual for inferior a 1 (um).

Art. 64. A acessibilidade nos sítios da internet de que trata o art. 63 desta Lei deve ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 54 desta Lei.

Art. 65. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir pleno acesso à pessoa com deficiência, conforme regulamentação específica.

Art. 66. Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras tecnologias assistivas, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

- I - subtítuloção por meio de legenda oculta;
- II - janela com intérprete da Libras;
- III - audiodescrição.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

Art. 69. O poder público deve assegurar a disponibilidade de informações corretas e claras sobre os diferentes produtos e serviços ofertados, por quaisquer meios de comunicação empregados, inclusive em ambiente virtual, contendo a especificação correta de quantidade, qualidade, características, composição e preço, bem como sobre os eventuais riscos à saúde e à segurança do consumidor com deficiência, em caso de sua utilização, aplicando-se, no que couber, os arts. 30 a 41 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.

§ 1º Os canais de comercialização virtual e os anúncios publicitários veiculados na imprensa escrita, na internet, no rádio, na televisão e nos demais veículos de comunicação abertos ou por assinatura devem disponibilizar, conforme a compatibilidade do meio, os recursos de acessibilidade de que trata o art. 67 desta Lei, a expensas do fornecedor do produto ou do serviço, sem prejuízo da observância do disposto nos arts. 36 a 38 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.

§ 2º Os fornecedores devem disponibilizar, mediante solicitação, exemplares de bulas, prospectos, textos ou qualquer outro tipo de material de divulgação em formato acessível.

Art. 70. As instituições promotoras de congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural devem oferecer à pessoa com deficiência, no mínimo, os recursos de tecnologia assistiva previstos no art. 67 desta Lei.

Art. 71. Os congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva.

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da

administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva.

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

Art. 73-A. As campanhas sociais, preventivas e educativas devem ser acessíveis à pessoa com deficiência. [Artigo acrescido pela Lei nº 14.863, de 27/5/2024, publicada no DOU de 28/5/2024, em vigor 180 dias após a publicação](#)

CAPÍTULO III

DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos.

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E POLÍTICA

Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º À pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada, inclusive por meio das seguintes ações:

I - garantia de que os procedimentos, as instalações, os materiais e os equipamentos para votação sejam apropriados, acessíveis a todas as pessoas e de fácil compreensão e uso, sendo vedada a instalação de seções eleitorais exclusivas para a pessoa com deficiência;

II - incentivo à pessoa com deficiência a candidatar-se e a desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, inclusive por meio do uso de novas tecnologias assistivas, quando apropriado;

III - garantia de que os pronunciamentos oficiais, a propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão possuam, pelo menos, os recursos elencados no art. 67 desta Lei;

IV - garantia do livre exercício do direito ao voto e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que a pessoa com deficiência seja auxiliada na votação por pessoa de sua escolha.

§ 2º O poder público promoverá a participação da pessoa com deficiência, inclusive quando institucionalizada, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte:

I - participação em organizações não governamentais relacionadas à vida pública e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos;

II - formação de organizações para representar a pessoa com deficiência em todos os níveis;

III - participação da pessoa com deficiência em organizações que a representem.

TÍTULO IV

DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Art. 77. O poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social.

§ 1º O fomento pelo poder público deve priorizar a geração de conhecimentos e técnicas que visem à prevenção e ao tratamento de deficiências e ao desenvolvimento de tecnologias assistiva e social.

§ 2º A acessibilidade e as tecnologias assistiva e social devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento.

§ 3º Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa com deficiência.

§ 4º As medidas previstas neste artigo devem ser reavaliadas periodicamente pelo poder público, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Art. 78. Devem ser estimulados a pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e comunicação e às tecnologias sociais.

Parágrafo único. Serão estimulados, em especial:

I - o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência;

II - a adoção de soluções e a difusão de normas que visem a ampliar a acessibilidade da pessoa com deficiência à computação e aos sítios da internet, em especial aos serviços de governo eletrônico.

LIVRO II

PARTE ESPECIAL

TÍTULO I

DO ACESSO À JUSTIÇA

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 79. O poder público deve assegurar o acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo, sempre que requeridos, adaptações e recursos de tecnologia assistiva.

§ 1º A fim de garantir a atuação da pessoa com deficiência em todo o processo judicial, o poder público deve capacitar os membros e os servidores que atuam no Poder Judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, nos órgãos de segurança pública e no sistema penitenciário quanto aos direitos da pessoa com deficiência.

§ 2º Devem ser assegurados à pessoa com deficiência submetida a medida restritiva de liberdade todos os direitos e garantias a que fazem jus os apenados sem deficiência, garantida a acessibilidade.

§ 3º A Defensoria Pública e o Ministério Público tomarão as medidas necessárias à garantia dos direitos previstos nesta Lei.

Art. 80. Devem ser oferecidos todos os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para que a pessoa com deficiência tenha garantido o acesso à justiça, sempre que figure em um dos polos da ação ou atue como testemunha, participe da lide posta em juízo, advogado, defensor público, magistrado ou membro do Ministério Público.

Parágrafo único. A pessoa com deficiência tem garantido o acesso ao conteúdo de todos os atos processuais de seu interesse, inclusive no exercício da advocacia.

Art. 81. Os direitos da pessoa com deficiência serão garantidos por ocasião da aplicação de sanções penais.

Art. 82. (VETADO).

Art. 83. Os serviços notariais e de registro não podem negar ou criar óbices ou condições diferenciadas à prestação de seus serviços em razão de deficiência do solicitante, devendo reconhecer sua capacidade legal plena, garantida a acessibilidade.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no *caput* deste artigo constitui discriminação em razão de deficiência.

CAPÍTULO II

DO RECONHECIMENTO IGUAL PERANTE A LEI

Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei.

§ 2º É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada.

§ 3º A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível.

§ 4º Os curadores são obrigados a prestar, anualmente, contas de sua administração ao juiz, apresentando o balanço do respectivo ano.

Art. 85. A curatela afetará tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial.

§ 1º A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto.

§ 2º A curatela constitui medida extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado.

§ 3º No caso de pessoa em situação de institucionalização, ao nomear curador, o juiz deve dar preferência a pessoa que tenha vínculo de natureza familiar, afetiva ou comunitária com o curatelado.

Art. 86. Para emissão de documentos oficiais, não será exigida a situação de curatela da pessoa com deficiência.

Art. 87. Em casos de relevância e urgência e a fim de proteger os interesses da pessoa com deficiência em situação de curatela, será lícito ao juiz, ouvido o Ministério Público, de ofício ou a requerimento do interessado, nomear, desde logo, curador provisório, o qual estará sujeito, no que couber, às disposições do Código de Processo Civil.

TÍTULO II

DOS CRIMES E DAS INFRAÇÕES ADMINISTRATIVAS

Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

§ 1º Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no *caput* deste artigo é cometido por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 3º Na hipótese do § 2º deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - recolhimento ou busca e apreensão dos exemplares do material discriminatório;

II - interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na internet.

§ 4º Na hipótese do § 2º deste artigo, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.

Art. 89. Apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido:

I - por tutor, curador, síndico, liquidatário, inventariante, testamenteiro ou depositário judicial; ou

II - por aquele que se apropriou em razão de ofício ou de profissão.

Art. 90. Abandonar pessoa com deficiência em hospitais, casas de saúde, entidades de abrigo ou congêneres:

Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 3 (três) anos, e multa.

Parágrafo único. Na mesma pena incorre quem não prover as necessidades básicas de pessoa com deficiência quando obrigado por lei ou mandado.

Art. 91. Reter ou utilizar cartão magnético, qualquer meio eletrônico ou documento de pessoa com deficiência destinados ao recebimento de benefícios, proventos, pensões ou remuneração ou à realização de operações financeiras, com o fim de obter vantagem indevida para si ou para outrem:

Pena - detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido por tutor ou curador.

TÍTULO III

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

§ 1º O Cadastro-Inclusão será administrado pelo Poder Executivo federal e constituído por base de dados, instrumentos, procedimentos e sistemas eletrônicos.

§ 2º Os dados constituintes do Cadastro-Inclusão serão obtidos pela integração dos sistemas de informação e da base de dados de todas as políticas públicas relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência, bem como por informações coletadas, inclusive em censos nacionais e nas demais pesquisas realizadas no País, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

§ 3º Para coleta, transmissão e sistematização de dados, é facultada a celebração de convênios, acordos, termos de parceria ou contratos com instituições públicas e privadas, observados os requisitos e procedimentos previstos em legislação específica.

§ 4º Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e os princípios éticos que regem a utilização de informações, devem ser observadas as salvaguardas estabelecidas em lei.

§ 5º Os dados do Cadastro-Inclusão somente poderão ser utilizados para as seguintes finalidades:

I - formulação, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência e para identificar as barreiras que impedem a realização de seus direitos;

II - realização de estudos e pesquisas.

§ 6º As informações a que se refere este artigo devem ser disseminadas em formatos acessíveis.

Art. 93. Na realização de inspeções e de auditorias pelos órgãos de controle interno e externo, deve ser observado o cumprimento da legislação relativa à pessoa com deficiência e das normas de acessibilidade vigentes.

Art. 94. Terá direito a auxílio-inclusão, nos termos da lei, a pessoa com deficiência moderada ou grave que:

I - receba o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que passe a exercer atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS;

II - tenha recebido, nos últimos 5 (cinco) anos, o benefício de prestação continuada previsto no art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que exerça atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS.

Art. 95. É vedado exigir o comparecimento de pessoa com deficiência perante os órgãos públicos quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido, hipótese na qual serão observados os seguintes procedimentos:

I - quando for de interesse do poder público, o agente promoverá o contato necessário com a pessoa com deficiência em sua residência;

II - quando for de interesse da pessoa com deficiência, ela apresentará solicitação de atendimento domiciliar ou fará representar-se por procurador constituído para essa finalidade.

Parágrafo único. É assegurado à pessoa com deficiência atendimento domiciliar pela perícia médica e social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pelo serviço público de saúde ou pelo serviço privado de saúde, contratado ou conveniado, que integre o SUS e pelas entidades da rede socioassistencial integrantes do Suas, quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido.

Art. 96. O § 6º-A do art. 135 da Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 135.

.....

§ 6º-A. Os Tribunais Regionais Eleitorais deverão, a cada eleição, expedir instruções aos Juízes Eleitorais para orientá-los na escolha dos locais de votação, de maneira a garantir acessibilidade para o eleitor com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive em seu entorno e nos sistemas de transporte que lhe dão acesso.

....." (NR)

Art. 97. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 428.

.....

§ 6º Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

.....

§ 8º Para o aprendiz com deficiência com 18 (dezoito) anos ou mais, a validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na CTPS e matrícula e frequência em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica." (NR)

"Art. 433.

.....

I - desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, salvo para o aprendiz com deficiência quando desprovido de recursos de acessibilidade, de tecnologias assistivas e de apoio necessário ao desempenho de suas atividades;

....." (NR)

Art. 98. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º As medidas judiciais destinadas à proteção de interesses coletivos, difusos, individuais homogêneos e individuais indisponíveis da pessoa com

deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pela União, pelos Estados, pelos Municípios, pelo Distrito Federal, por associação constituída há mais de 1 (um) ano, nos termos da lei civil, por autarquia, por empresa pública e por fundação ou sociedade de economia mista que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção dos interesses e a promoção de direitos da pessoa com deficiência.

....." (NR)

"Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;

II - obstar inscrição em concurso público ou acesso de alguém a qualquer cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência;

III - negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial à pessoa com deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil pública objeto desta Lei, quando requisitados.

§ 1º Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em 1/3 (um terço).

§ 2º A pena pela adoção deliberada de critérios subjetivos para indeferimento de inscrição, de aprovação e de cumprimento de estágio probatório em concursos públicos não exclui a responsabilidade patrimonial pessoal do administrador público pelos danos causados.

§ 3º Incorre nas mesmas penas quem impede ou dificulta o ingresso de pessoa com deficiência em planos privados de assistência à saúde, inclusive com cobrança de valores diferenciados.

§ 4º Se o crime for praticado em atendimento de urgência e emergência, a pena é agravada em 1/3 (um terço)." (NR)

Art. 99. O art. 20 da Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

"Art. 20.

.....

XVIII - quando o trabalhador com deficiência, por prescrição, necessite adquirir órtese ou prótese para promoção de acessibilidade e de inclusão social.

....." (NR)

Art. 100. A Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Código de Defesa do Consumidor), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 6º

.....

Parágrafo único. A informação de que trata o inciso III do *caput* deste artigo deve ser acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento." (NR)

"Art. 43.

.....

§ 6º Todas as informações de que trata o *caput* deste artigo devem ser disponibilizadas em formatos acessíveis, inclusive para a pessoa com deficiência, mediante solicitação do consumidor." (NR)

Art. 101. A Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 16.

I - o cônjuge, a companheira, o companheiro e o filho não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....

III - o irmão não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

....." (NR)

"Art. 77.

.....

§ 2º

.....

II - para o filho, a pessoa a ele equiparada ou o irmão, de ambos os sexos, pela emancipação ou ao completar 21 (vinte e um) anos de idade, salvo se for inválido ou tiver deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....

§ 4º (VETADO).

....." (NR)

"Art. 93. (VETADO):

I - (VETADO);

II - (VETADO);

III - (VETADO);

IV - (VETADO);

V - (VETADO).

§ 1º A dispensa de pessoa com deficiência ou de beneficiário reabilitado da Previdência Social ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias e a dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado somente poderão ocorrer após a contratação de outro trabalhador com deficiência ou beneficiário reabilitado da Previdência Social.

§ 2º Ao Ministério do Trabalho e Emprego incumbe estabelecer a sistemática de fiscalização, bem como gerar dados e estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por pessoas com deficiência e por beneficiários reabilitados da Previdência Social, fornecendo-os, quando solicitados, aos sindicatos, às entidades representativas dos empregados ou aos cidadãos interessados.

§ 3º Para a reserva de cargos será considerada somente a contratação direta de pessoa com deficiência, excluído o aprendiz com deficiência de que trata a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

§ 4º (VETADO)." (NR)

"Art. 110-A. No ato de requerimento de benefícios operacionalizados pelo INSS, não será exigida apresentação de termo de curatela de titular ou de beneficiário com deficiência, observados os procedimentos a serem estabelecidos em regulamento."

Art. 102. O art. 2º da Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

"Art. 2º

.....

§ 3º Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento." (NR)

Art. 103. O art. 11 da Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IX:

"Art. 11.

.....

IX - deixar de cumprir a exigência de requisitos de acessibilidade previstos na legislação." (NR)

Art. 104. A Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º

.....

§ 2º

.....

V - produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

.....

§ 5º Nos processos de licitação, poderá ser estabelecida margem de preferência para:

I - produtos manufaturados e para serviços nacionais que atendam a normas técnicas brasileiras; e

II - bens e serviços produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

....." (NR)

"Art. 66-A. As empresas enquadradas no inciso V do § 2º e no inciso II do § 5º do art. 3º desta Lei deverão cumprir, durante todo o período de execução do contrato, a reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social, bem como as regras de acessibilidade previstas na legislação.

Parágrafo único. Cabe à administração fiscalizar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade nos serviços e nos ambientes de trabalho."

Art. 105. O art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 20.

.....

§ 2º Para efeito de concessão do benefício de prestação continuada, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

.....

§ 9º Os rendimentos decorrentes de estágio supervisionado e de aprendizagem não serão computados para os fins de cálculo da renda familiar per capita a que se refere o § 3º deste artigo.

.....

§ 11. Para concessão do benefício de que trata o *caput* deste artigo, poderão ser utilizados outros elementos probatórios da condição de miserabilidade do grupo familiar e da situação de vulnerabilidade, conforme regulamento." (NR)

Art. 106. (VETADO).

Art. 107. A Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º É proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de trabalho, ou de sua manutenção, por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar, deficiência, reabilitação profissional, idade, entre outros, ressalvadas, nesse caso, as hipóteses de proteção à criança e ao adolescente previstas no inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal." (NR)

"Art. 3º Sem prejuízo do prescrito no art. 2º desta Lei e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça, cor ou deficiência, as infrações ao disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

....." (NR)

"Art. 4º

I - a reintegração com ressarcimento integral de todo o período de afastamento, mediante pagamento das remunerações devidas, corrigidas monetariamente e acrescidas de juros legais;

....." (NR)

Art. 108. O art. 35 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995, passa a vigorar acrescido do seguinte § 5º:

"Art. 35.

.....

§ 5º Sem prejuízo do disposto no inciso IX do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, a pessoa com deficiência, ou o contribuinte que tenha dependente nessa condição, tem preferência na restituição referida no inciso III do art. 4º e na alínea "c" do inciso II do art. 8º." (NR)

Art. 109. A Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 2º

Parágrafo único. Para os efeitos deste Código, são consideradas vias terrestres as praias abertas à circulação pública, as vias internas pertencentes aos condomínios constituídos por unidades autônomas e as vias e áreas de estacionamento de estabelecimentos privados de uso coletivo." (NR)

"Art. 86-A. As vagas de estacionamento regulamentado de que trata o inciso XVII do art. 181 desta Lei deverão ser sinalizadas com as respectivas placas indicativas de destinação e com placas informando os dados sobre a infração por estacionamento indevido."

"Art. 147-A. Ao candidato com deficiência auditiva é assegurada acessibilidade de comunicação, mediante emprego de tecnologias assistivas ou de ajudas técnicas em todas as etapas do processo de habilitação.

§ 1º O material didático audiovisual utilizado em aulas teóricas dos cursos que precedem os exames previstos no art. 147 desta Lei deve ser acessível, por meio de subtitulação com legenda oculta associada à tradução simultânea em Libras.

§ 2º É assegurado também ao candidato com deficiência auditiva requerer, no ato de sua inscrição, os serviços de intérprete da Libras, para acompanhamento em aulas práticas e teóricas."

"Art. 154. (VETADO)."

"Art. 181.

.....

XVII -

Infração - grave;

....." (NR)

Art. 110. O inciso VI e o § 1º do art. 56 da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 56.

.....

VI - 2,7% (dois inteiros e sete décimos por cento) da arrecadação bruta dos concursos de prognósticos e loterias federais e similares cuja realização estiver sujeita a autorização federal, deduzindo-se esse valor do montante destinado aos prêmios;

.....

§ 1º Do total de recursos financeiros resultantes do percentual de que trata o inciso VI do *caput*, 62,96% (sessenta e dois inteiros e noventa e seis centésimos por cento) serão destinados ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e 37,04% (trinta e sete inteiros e quatro centésimos por cento) ao Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), devendo ser observado, em ambos os casos, o conjunto de normas aplicáveis à celebração de convênios pela União.

....." (NR)

Art. 111. O art. 1º da Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º As pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei." (NR)

Art. 112. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 2º

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou

da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

V - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal;

VI - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VIII - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IX - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

X - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva." (NR)

"Art. 3º O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para todas as pessoas, inclusive para aquelas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. O passeio público, elemento obrigatório de urbanização e parte da via pública, normalmente segregado e em nível diferente, destina-se somente à circulação de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário urbano e de vegetação." (NR)

"Art. 9º

Parágrafo único. Os semáforos para pedestres instalados em vias públicas de grande circulação, ou que deem acesso aos serviços de reabilitação, devem obrigatoriamente estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave para orientação do pedestre." (NR)

"Art. 10-A. A instalação de qualquer mobiliário urbano em área de circulação comum para pedestre que ofereça risco de acidente à pessoa com deficiência deverá ser indicada mediante sinalização tátil de alerta no piso, de acordo com as normas técnicas pertinentes."

"Art. 12-A. Os centros comerciais e os estabelecimentos congêneres devem fornecer carros e cadeiras de rodas, motorizados ou não, para o atendimento da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida."

Art. 113. A Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º

.....

III - promover, por iniciativa própria e em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, programas de construção de moradias e melhoria das condições habitacionais, de saneamento básico, das calçadas, dos passeios públicos, do mobiliário urbano e dos demais espaços de uso público;

IV - instituir diretrizes para desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico, transporte e mobilidade urbana, que incluam regras de acessibilidade aos locais de uso público;

....." (NR)

"Art. 41.

.....

§ 3º As cidades de que trata o *caput* deste artigo devem elaborar plano de rotas acessíveis, compatível com o plano diretor no qual está inserido, que disponha sobre os passeios públicos a serem implantados ou reformados pelo poder público, com vistas a garantir acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a todas as rotas e vias existentes, inclusive as que concentrem os focos geradores de maior circulação de pedestres, como os órgãos públicos e os locais de prestação de serviços públicos e privados de saúde, educação, assistência social, esporte, cultura, correios e telégrafos, bancos, entre outros, sempre que possível de maneira integrada com os sistemas de transporte coletivo de passageiros." (NR)

Art. 114. A Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos.

I - (Revogado);

II - (Revogado);

III - (Revogado)." (NR)

"Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:

.....

II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

.....

Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial." (NR)

"Art. 228.

.....

II - (Revogado);

III - (Revogado);

.....

§ 1º

§ 2º A pessoa com deficiência poderá testemunhar em igualdade de condições com as demais pessoas, sendo-lhe assegurados todos os recursos de tecnologia assistiva." (NR)

"Art. 1.518 Até a celebração do casamento podem os pais ou tutores revogar a autorização." (NR)

"Art. 1.548

I - (Revogado);

....." (NR)

"Art. 1.550

.....

§ 1º

§ 2º A pessoa com deficiência mental ou intelectual em idade núbia poderá contrair matrimônio, expressando sua vontade diretamente ou por meio de seu responsável ou curador." (NR)

"Art. 1.557

.....

III - a ignorância, anterior ao casamento, de defeito físico irremediável que não caracterize deficiência ou de moléstia grave e transmissível, por contágio ou por herança, capaz de pôr em risco a saúde do outro cônjuge ou de sua descendência;

IV - (Revogado)." (NR)

"Art. 1.767

I - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

II - (Revogado);

III - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

IV - (Revogado);

....." (NR)

"Art. 1.768 O processo que define os termos da curatela deve ser promovido:

.....

IV - pela própria pessoa." (NR)

"Art. 1.769 O Ministério Público somente promoverá o processo que define os termos da curatela:

I - nos casos de deficiência mental ou intelectual;

.....

III - se, existindo, forem menores ou incapazes as pessoas mencionadas no inciso II." (NR)

"Art. 1.771 Antes de se pronunciar acerca dos termos da curatela, o juiz, que deverá ser assistido por equipe multidisciplinar, entrevistará pessoalmente o interditando." (NR)

"Art. 1.772 O juiz determinará, segundo as potencialidades da pessoa, os limites da curatela, circunscritos às restrições constantes do art. 1.782, e indicará curador.

Parágrafo único. Para a escolha do curador, o juiz levará em conta a vontade e as preferências do interditando, a ausência de conflito de interesses e de influência indevida, a proporcionalidade e a adequação às circunstâncias da pessoa." (NR)

"Art. 1.775-A Na nomeação de curador para a pessoa com deficiência, o juiz poderá estabelecer curatela compartilhada a mais de uma pessoa."

"Art. 1.777 As pessoas referidas no inciso I do art. 1.767 receberão todo o apoio necessário para ter preservado o direito à convivência familiar e comunitária, sendo evitado o seu recolhimento em estabelecimento que os afaste desse convívio." (NR)

Art. 115. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com a seguinte redação:

"TÍTULO IV

Da Tutela, da Curatela e da Tomada de Decisão Apoiada"

Art. 116. O Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar acrescido do seguinte Capítulo III:

"CAPÍTULO III

Da Tomada de Decisão Apoiada

Art. 1.783-A A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade.

§ 1º Para formular pedido de tomada de decisão apoiada, a pessoa com deficiência e os apoiadores devem apresentar termo em que constem os limites do apoio a ser oferecido e os compromissos dos apoiadores, inclusive o prazo de vigência do acordo e o respeito a vontade, aos direitos e aos interesses da pessoa que devem apoiar.

§ 2º O pedido de tomada de decisão apoiada será requerido pela pessoa a ser apoiada, com indicação expressa das pessoas aptas a prestarem o apoio previsto no *caput* deste artigo.

§ 3º Antes de se pronunciar sobre o pedido de tomada de decisão apoiada, o juiz, assistido por equipe multidisciplinar, após oitiva do Ministério Público, ouvirá pessoalmente o requerente e as pessoas que lhe prestarão apoio.

§ 4º A decisão tomada por pessoa apoiada terá validade e efeitos sobre terceiros, sem restrições, desde que esteja inserida nos limites do apoio acordado.

§ 5º Terceiro com quem a pessoa apoiada mantenha relação negocial pode solicitar que os apoiadores contra-assinem o contrato ou acordo, especificando, por escrito, sua função em relação ao apoiado.

§ 6º Em caso de negócio jurídico que possa trazer risco ou prejuízo relevante, havendo divergência de opiniões entre a pessoa apoiada e um dos apoiadores, deverá o juiz, ouvido o Ministério Público, decidir sobre a questão.

§ 7º Se o apoiador agir com negligência, exercer pressão indevida ou não adimplir as obrigações assumidas, poderá a pessoa apoiada ou qualquer pessoa apresentar denúncia ao Ministério Público ou ao juiz.

§ 8º Se procedente a denúncia, o juiz destituirá o apoiador e nomeará, ouvida a pessoa apoiada e se for de seu interesse, outra pessoa para prestação de apoio.

§ 9º A pessoa apoiada pode, a qualquer tempo, solicitar o término de acordo firmado em processo de tomada de decisão apoiada.

§ 10. O apoiador pode solicitar ao juiz a exclusão de sua participação do processo de tomada de decisão apoiada, sendo seu desligamento condicionado a manifestação do juiz sobre a matéria.

§ 11. Aplicam-se a tomada de decisão apoiada, no que couber, as disposições referentes a prestação de contas na curatela."

Art. 117. O art. 1º da Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º É assegurado a pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei.

.....

§ 2º O disposto no *caput* deste artigo aplica-se a todas as modalidades e jurisdições do serviço de transporte coletivo de passageiros, inclusive em esfera internacional com origem no território brasileiro." (NR)

Art. 118. O inciso IV do art. 46 da Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, passa a vigorar acrescido da seguinte alínea "k":

"Art. 46.

.....

IV -

.....

k) de acessibilidade a todas as pessoas.

..... " (NR)

Art. 119. A Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 12-B:

"Art. 12-B. Na outorga de exploração de serviço de táxi, reservar-se-ão 10% (dez por cento) das vagas para condutores com deficiência.

§ 1º Para concorrer às vagas reservadas na forma do *caput* deste artigo, o condutor com deficiência deverá observar os seguintes requisitos quanto ao veículo utilizado:

I - ser de sua propriedade e por ele conduzido; e

II - estar adaptado às suas necessidades, nos termos da legislação vigente.

§ 2º No caso de não preenchimento das vagas na forma estabelecida no *caput* deste artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas para os demais concorrentes."

Art. 120. Cabe aos órgãos competentes, em cada esfera de governo, a elaboração de relatórios circunstanciados sobre o cumprimento dos prazos estabelecidos por força das Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, bem como o seu encaminhamento ao Ministério Público e aos órgãos de regulação para adoção das providências cabíveis.

Parágrafo único. Os relatórios a que se refere o *caput* deste artigo deverão ser apresentados no prazo de 1 (um) ano a contar da entrada em vigor desta Lei.

Art. 121. Os direitos, os prazos e as obrigações previstos nesta Lei não excluem os já estabelecidos em outras legislações, inclusive em pactos, tratados, convenções e declarações internacionais aprovados e promulgados pelo Congresso Nacional, e devem ser aplicados em conformidade com as demais normas internas e acordos internacionais vinculantes sobre a matéria.

Parágrafo único. Prevalecerá a norma mais benéfica à pessoa com deficiência.

Art. 122. Regulamento disporá sobre a adequação do disposto nesta Lei ao tratamento diferenciado, simplificado e favorecido a ser dispensado às microempresas e às empresas de pequeno porte, previsto no § 3º do art. 1º da Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006.

Art. 123. Revogam-se os seguintes dispositivos:

- I - o inciso II do § 2º do art. 1º da Lei nº 9.008, de 21 de março de 1995;
- II - os incisos I, II e III do art. 3º da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);
- III - os incisos II e III do art. 228 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);
- IV - o inciso I do art. 1.548 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);
- V - o inciso IV do art. 1.557 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);
- VI - os incisos II e IV do art. 1.767 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil);
- VII - os arts. 1.776 e 1.780 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil).

Art. 124. O § 1º do art. 2º desta Lei deverá entrar em vigor em até 2 (dois) anos, contados da entrada em vigor desta Lei.

Art. 125. Devem ser observados os prazos a seguir discriminados, a partir da entrada em vigor desta Lei, para o cumprimento dos seguintes dispositivos:

- I - incisos I e II do § 2º do art. 28, 48 (quarenta e oito) meses;
- II - § 6º do art. 44, 84 (oitenta e quatro) meses; [\(Inciso com redação dada pela Medida Provisória nº 1.025, de 31/12/2020, convertida na Lei nº 14.159, de 2/6/2021\)](#)
- III - art. 45, 24 (vinte e quatro) meses;
- IV - art. 49, 48 (quarenta e oito) meses.

Art. 126. Prorroga-se até 31 de dezembro de 2021 a vigência da Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995.

Art. 127. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA ROUSSEFF

Marivaldo de Castro Pereira

Joaquim Vieira Ferreira Levy

Renato Janine Ribeiro

Armando Monteiro

Nelson Barbosa

Gilberto Kassab

Luis Inácio Lucena Adams

Gilberto José Spier Vargas

Guilherme Afif Domingos