

**PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE SEGUNDA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**



2ª Licenciatura em
Educação Especial

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SEGUNDA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Elaboração do projeto¹

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando

Ma. Clarissa Galvão Bengtson

Apoio

Secretaria de Educação a Distância

SEaD/UFSCar

São Carlos

Julho 2021

¹ Os colaboradores Profa.Dra. Adriana Gonçalves Garcia, Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral, Dra. Adriana Maria Corsi, Ma. Mariana Cristina Pedrino e Dra. Vanessa Cristina Paulino participaram da estruturação do curso e da primeira versão do PPC em 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na
modalidade de educação a distância

Reitor

Profa. Dra. Wanda Hoffmann

Vice-Reitor

Prof. Dr. Walter Libardi

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Dr. Ademir Donizeti Caldeira

Pró-Reitora de Graduação Adjunta

Profa. Dra. Cláudia Buttarello Gentile Moussa

Diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas

Profa. Dra. Maria de Jesus Dutra dos Reis

Vice-Diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas

Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz

Coordenação do Curso

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando

Apoio Pedagógico

Ma. Clarissa Galvão Bengtson

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Denominação: Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial

Grau: Licenciatura

Modalidade: Educação a Distância (EaD)

Número de Vagas: 600

Número de Vagas por Polo: 25 a 45

Número de Polos Presenciais: 18 (Apiaí, Araraquara, Barueri, Bragança Paulista, Franca, Itapetininga, Itapevi, Jales, Jaú, Matão, Santana de Parnaíba, São Carlos, São João da Boa Vista, São José do rio Preto, São José dos Campos, Serrana, Tarumã e Votorantim)

Carga horária total: 1290 horas

Duração do curso: 24 meses

Forma de ingresso: Processo Seletivo Simplificado

Público-alvo: Professores em exercício na educação básica da rede pública de ensino com diploma de curso de licenciatura de qualquer área do conhecimento.

Ato Autorizativo: Resolução ConsUni n° 895, de 29 de junho de 2018.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| I. Introdução e Justificativa..... | 06 |
| II. Histórico do Curso..... | 06 |
| II.a. Panorama da Educação Especial..... | 06 |
| II.b. Educação Especial na UFSCar..... | 11 |
| II.c. Justificativa do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância na UFSCar..... | 13 |
| II.d. Objetivos do Curso..... | 17 |
| II.e. Descrição dos aspectos que fundamentam o Curso..... | 18 |
| II e.1 Educação Especial: uma área multidisciplinar e multiparadigmática..... | 19 |
| II e.2 Educação Especial no Brasil: condicionantes históricos..... | 20 |
| II e.3 Formação em Educação Especial: condicionantes das políticas internacionais e nacionais.. | 20 |
| 1. Dimensão política-educativa..... | 22 |
| 2. As práticas pedagógicas e sua fundamentação epistemológica..... | 22 |
| 3. Práticas pedagógicas inclusivas..... | 22 |
| II.e.4 Formação em Educação Especial: padrões de competências para professores iniciantes.. | 23 |
| 1. Aportes Teóricos e Temáticos..... | 24 |
| 2. Reconhecimento das Múltiplas Identidades, em suas individualidades..... | 24 |
| 3. Aspectos Inerentes à Aprendizagem..... | 24 |
| 4. Ambientes de Aprendizagem e Interações Sociais..... | 24 |
| 5. Habilidades Comunicacionais..... | 25 |
| 6. Estratégias Instrucionais e de Ensino..... | 25 |
| 7. Planejamento..... | 25 |
| 8. Avaliação..... | 26 |
| 9. Ética na atuação profissional..... | 26 |
| 10. Colaboração e Cooperação..... | 27 |
| II.e.5 Formação em Educação Especial: condicionantes da atuação profissional..... | 27 |
| III. Perfil do profissional a ser formado..... | 28 |
| IV. Áreas de competências e seus respectivos conhecimentos e habilidades..... | 29 |
| V. Eixos estruturantes do curso..... | 34 |
| VI. Tratamento metodológico para o ensino..... | 37 |
| 1. Materiais educacionais..... | 42 |
| 2. Ambiente virtual de aprendizagem..... | 42 |
| 3. Webconferência..... | 44 |
| VII. Avaliação..... | 44 |
| VII.a. Sobre o Processo Ensino-Aprendizagem..... | 44 |
| VII.b. Avaliação do Curso..... | 48 |
| VIII. Apresentação da matriz curricular..... | 49 |
| IX. Ementário das disciplinas obrigatórias do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial..... | 51 |
| X. Estágio Supervisionado..... | 82 |
| XI. Trabalho de Conclusão de Curso..... | 83 |
| XII. Plano de Implantação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial - Modalidade EaD..... | 84 |
| XIII. Corpo Docente e Apoio..... | 86 |
| XIV. Referências | 87 |

I. Introdução e Justificativa

Neste documento é apresentado, inicialmente, um panorama da Educação Especial no Brasil e na UFSCar e são apontados os objetivos que nortearam a criação deste curso de Licenciatura. Na sequência, são apresentados os elementos que estruturam o funcionamento do curso: o perfil do profissional a ser formado, definição do egresso, descrição e articulação dos componentes curriculares, tratamento metodológico, avaliação, matriz curricular, ementas das disciplinas, regulamentação do estágio, trabalho de conclusão de curso e plano de implantação do curso.

Todos esses elementos foram pensados tendo como base referências da área, documentos legais, a missão da universidade que visa produzir e tornar acessível o conhecimento, a experiência dos/as professores/as e das discussões realizadas pelo Núcleo Docente Estruturante – NDE (Curso Presencial de Licenciatura em Educação Especial) e pelo Conselho de Curso e Secretaria de Educação à Distância – SEaD/UFSCar.

Elaborar o Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância, foi um grande desafio para os profissionais que participaram de sua construção, pois ainda que nessa instituição seja ofertado na modalidade presencial o segundo curso de Licenciatura em Educação Especial no Brasil, sendo que o primeiro é na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no Rio Grande do Sul, a oferta na modalidade de curso a distância, nessa área, ainda é um desafio ao fomentar a inovação de formatos de cursos de formação inicial em Educação Especial.

II. Histórico do Curso

II.a. Panorama da Educação Especial

O Brasil tem vivido uma onda de reforma no sistema educacional que teve como marco político-institucional a Constituição Federal de 1988, e a partir de então uma série de ações oficiais vêm sendo empreendidas sob a justificativa de alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso a todas as pessoas à escola e à “qualidade do ensino”.

Entre tais medidas, destacamos a perspectiva de se adotar uma diretriz mais efetiva para a política de educação inclusiva, que vem sendo referendada em todos os documentos oficiais do Ministério da Educação, como por exemplo, no “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Lei Federal 9.394 de 20/12/1996), no “Plano Nacional de Educação” (2000) e em todos os documentos referentes aos parâmetros curriculares da Educação Básica e da Educação Superior.

Subjacente à proposta de educação inclusiva, existe a perspectiva de tornar a escola pública brasileira mais inclusiva, de qualidade, que atenda as diferenças culturais, sociais, econômicas, biológicas, religiosas, étnicas, raciais e as necessidades de aprendizagem de cada estudante.

O movimento mundial pela inclusão escolar, que nasceu ao longo da década de 1990 e que se expandiu a partir de então, representa uma busca para criar escolas que atendam às necessidades de todos os estudantes, estabelecendo comunidades de aprendizagem onde aqueles com necessidades educacionais comuns ou específicas sejam educados juntos, em classes comuns, em agrupamentos compatíveis em idade, nas escolas de sua própria vizinhança (FERGUSON, 1996).

No caso específico da educação de crianças e jovens com deficiências e com necessidades educacionais específicas², a inclusão escolar é um fenômeno que vem sendo discutido com base nos benefícios concretos a esses estudantes e está fundamentada:

(...) em uma opção ideológica-cultural em favor das minorias e na exigência social e econômica de outorgar igualdade de oportunidades a pessoas que estando em um sistema especializado terminam excluídas socialmente (MARCHESI, PALÁCIOS & COLL, 2001, p. 36).

Contudo, em um bojo de cerca de três milhões de pessoas nessa condição, em idade escolar, os dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 indicam a matrícula de 1.250.967 estudantes com deficiência nesse nível de ensino (1.090.805 em classes comuns e 160.162 em classes exclusivas).

Se considerarmos apenas a esfera pública, Cabral (2020) identifica um preocupante decréscimo de mais de 80% da representatividade dos estudantes com especificidades que deveriam ser atendidas, na perspectiva da acessibilidade, particularmente quando comparado o índice de matrículas nas Instituições da Educação Superior (0,70%) com o dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3,79%), dentre as Instituições da Educação Básica (Tabela 01)³:

Tabela 01. Relação entre o número de matrículas do alunato geral e da modalidade Educação Especial (EEsp) em instituições públicas da Educação Básica (microdados) e da Educação Superior (sinopse), em todas as suas etapas e modalidades de ensino, no ano de 2019.

| | Geral | EEsp | % |
|------------------------------------|------------|---------|-------|
| Educação Infantil (Creche) | 2.432.216 | 23.189 | 0,953 |
| Educação Infantil (Pré-Escola) | 3.947.335 | 61.504 | 1,558 |
| Ensino Fundamental (Anos Iniciais) | 11.688.559 | 443.514 | 3,794 |
| Ensino Fundamental (Anos Finais) | 9.724.832 | 326.617 | 3,358 |
| Ensino Médio | 6.192.819 | 114.566 | 1,850 |
| Educação Superior | 2.045.356 | 14.293 | 0,699 |

Fonte: Cabral (2020), a partir dos dados do Censo da Educação Básica e do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Assim, para além da questão ideológica, a perspectiva da escolarização dessas crianças e jovens nas classes comuns das escolas regulares é hoje um imperativo político, dado que a maioria desta parcela da população continua sendo sistematicamente excluída das escolas, se encontrando ainda alijada de seu direito à educação, contrariando o garantido em nossa carta magna.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Darcy Ribeiro), nº 9.394, de 1996, no Artigo 59 de seu Capítulo V, que trata da Educação Especial, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiências e necessidades específicas de aprendizagem:

² O termo “necessidades educacionais especiais” referia-se aos estudantes que hoje, com base na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), são aqueles com alguma deficiência que podem ou não ter transtorno do espectro do autismo, altas habilidades e/ou superdotação. Portanto, quando não for citação literal, o presente documento considerará os referidos termos recentes e, ainda, Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ou estudantes/alunos/educandos com deficiências e com necessidades específicas, conforme consta na LBI (BRASIL, 2015, Artigo 15, Inciso IV).

³ No bojo das modalidades de ensino, cumpre destacar que a representatividade dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) identificados por EEsp (2,81%) é maior que no Ensino Médio, sugerindo que quando concluem os anos finais do Ensino Fundamental, tendem a não se matricular naquele nível de ensino e, tampouco, na Educação Superior. Cumpre destacar, ainda, que os dados censitários demonstram a invisibilidade representativa, política, legislativa e educacional da Educação Escolar Hospitalar e do Atendimento Pedagógico Domiciliar, enquanto modalidade, e dos estudantes em situação de itinerância no Brasil e em suas fronteiras.

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Assim, é imprescindível que as políticas públicas, especialmente em educação, envolvam ações consistentes de formação inicial, recrutamento e formação continuada de profissionais qualificados, bem como planos de carreira que incentivem a permanência e a progressão funcional nas respectivas áreas de atuação e nos diferentes sistemas de ensino. Mas é justamente na questão da formação de professores que se encontra na atualidade um dos maiores obstáculos para o futuro da proposta de inclusão escolar de crianças e jovens com deficiências no sistema educacional brasileiro.

A Resolução CNE/ CEB nº 02/2001 de 11/02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu em seu Artigo 18 a necessidade de os sistemas de ensino proverem “professores do ensino regular capacitados” e “professores especializados em Educação Especial”, sendo que estes últimos 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 (BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Parecer Nº 17/2001, p.39).

Entretanto, a formação de professores especializados em Educação Especial enfrenta na atualidade sérios desafios em nosso país, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação.

Iniciados em 1955, no Estado de São Paulo, os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram, até 1972, majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal. A partir desse ano a oferta passou também a ser feita em nível universitário, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no âmbito das reformas do início da década de 1970.

Assim, pelo menos em alguns estados, tais como no caso de São Paulo, há quase três décadas se vinha formando professores de educação especial no nível superior. Entretanto, esta experiência já vinha produzindo evidências que atestavam a necessidade de reformulação no âmbito das habilitações em Educação Especial do curso de Pedagogia, necessidade esta que foi reforçada pelas novas exigências do papel do professor de Educação Especial no contexto da educação inclusiva (NUNES, et al., 1998; BUENO, 1999).

No final da década de 1990, vivia-se no país um contexto de demanda crescente por oportunidades de formação de professores na Educação Superior, que foi fortemente induzida pela LDBEN. Mudanças na política sobre os cursos de formação de professores tiveram como impacto a reestruturação nos cursos de Pedagogia, e que resultaram na extinção das habilitações.

Até o ano 2000, no Brasil, havia 31 cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, além de um único curso de nível superior no país de Licenciatura Plena em Educação Especial, na UFSM (BUENO, 2002). Com a mudança no curso de Pedagogia, as habilitações em Educação Especial foram extintas e isso eliminou o modelo mais tradicional, até então vigente no país, de formação nessa área, em nível superior.

Cerca de 30 anos após as reformas ocorridas no final dos anos 1960 e início de 1970, que elevou a formação de professores ao nível superior, a LDBEN (9394/96) passou a considerar a possibilidade de a formação de professores em Educação Especial ocorrer ao nível médio de ensino

(BUENO, 1999). Posteriormente, a reformulação do curso de Pedagogia teve como uma das consequências a limitação nas oportunidades de formação no âmbito da Educação Superior nos cursos de graduação, sendo essa a única opção restante a formação em cursos de especialização.

A abertura para que a formação inicial do professor de Educação Especial ocorresse em nível médio, no contexto nacional, representou um grande retrocesso ao negar a trajetória de 30 anos de formação desse profissional em nível superior e todo o aporte de conhecimento científico que se tem sobre as especificidades desse tipo de ensino.

Por outro lado, embora a possibilidade de especialização ao nível de pós-graduação pudesse facilmente ser sustentada pela necessidade de melhor qualificação deste tipo de professor, há que se considerar que, no contexto brasileiro, esta via de formação também não poderia se constituir em via única de formação em Educação Especial porque:

a) se as oportunidades de formação no nível superior em nível de graduação já são escassas, elas se afinilam ainda mais no âmbito da pós-graduação;

b) a grande maioria dos cursos de especialização se encontra em universidades privadas, e não têm sido sistematicamente avaliados como os cursos de graduação ou demais cursos de pós-graduação;

c) a exigência de uma qualificação ao nível pós-graduação *lato sensu*, para professores de Educação Especial, implicaria onerar pessoal e financeiramente aquele que optasse por essa possibilidade de carreira; e

d) a opção pela especialização em Educação Especial iria concorrer com outras possibilidades de especialização na área de Educação, o que poderia reduzir a atratividade para a carreira.

Considerando-se a extinção das habilitações em Educação Especial dos cursos de Pedagogia, a única solução possível para o futuro da formação de professores para a Educação Especial, tem sido a de abandonar a via de formação híbrida, que associava à formação do professor tanto para o ensino especial quanto para o ensino regular e adotar uma proposta de Licenciatura exclusiva e específica em Educação Especial.

Oliveira e Mendes (2016), analisando o cenário da formação inicial de professores de Educação Especial no país, identificaram a existência de onze cursos de licenciatura em Educação Especial, oferecidos por oito universidades, das quais seis de caráter comunitário/filantrópico e duas de natureza pública. Segundo as autoras, os cursos encontrados nas universidades privadas ocorriam em parceria favorecida pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) (Brasil, 2009) e aconteciam em regime especial, sendo voltados à formação de professores que já atuavam na rede regular de ensino. Apenas dois dos cursos de licenciatura eram ofertados em universidades particulares sem tais convênios (Universidade Regional de Blumenau [FURB] e Universidade do Oeste de Santa Catarina [UNOESC]).

Atualmente, apenas duas universidades públicas brasileiras ofertam cursos de licenciatura plena em Educação Especial: a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM⁴ e a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar⁵ (Figuras 01 e 02).

⁴ O curso da UFSM – diurno foi criado em 1977 e se configurava como licenciatura plena, “com habilitação em deficientes intelectuais e da audiocomunicação”.

⁵ Cabe mencionar a parceria entre UFSCar e UFSM para o encaminhamento ao CNE de Proposta de Diretrizes para Cursos de Graduação em Licenciatura em Educação Especial no ano de 2016.

| Resultado da Consulta Por : CURSO | | | | | | | | Histórico de Índices | Exportar Detalhado | Exportar Pdf | Exportar Excel |
|---|--------|----------------------------|--------------|------------|---|--------------|-------------|----------------------|--------------------|--------------|----------------|
| Instituição - IES | Sigla | Curso | Grau | Modalidade | Índices | Vagas Anuais | Data Início | | | | |
| (7) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS | UFSCAR | (115074) EDUCAÇÃO ESPECIAL | Licenciatura | Presencial | CC: 5(2019) CPC: - ENADE: - IDD: - | 40 | 10/02/2008 | | | | |
| (582) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA | UFSM | (13841) EDUCAÇÃO ESPECIAL | Licenciatura | Presencial | CC: 5(2015) CPC: 4(2008) ENADE: 4(2008) IDD: 4(2008) | 50 | 01/03/2004 | | | | |
| (582) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA | UFSM | (121606) EDUCAÇÃO ESPECIAL | Licenciatura | Presencial | CC: 4(2015) CPC: - ENADE: - IDD: - | 45 | 10/08/2009 | | | | |

Figura 01. Lista (*print screen*) dos cursos gratuitos de Licenciatura em Educação Especial em atividade no Brasil até o ano 2020, ofertados na modalidade presencial por Instituições Públicas da Educação Superior.

Fonte: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC (<https://emec.mec.gov.br/>)

| Resultado da Consulta Por : CURSO | | | | | | | | Histórico de Índices | Exportar Detalhado | Exportar Pdf | Exportar Excel |
|---|-------|-----------------------------|--------------|-------------|---|--------------|-------------|----------------------|--------------------|--------------|----------------|
| Instituição - IES | Sigla | Curso | Grau | Modalidade | Índices | Vagas Anuais | Data Início | | | | |
| (582) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA | UFSM | (1150788) EDUCAÇÃO ESPECIAL | Licenciatura | A Distância | CC: 4(2017) CPC: - ENADE: - IDD: - | 259 | 08/03/2010 | | | | |

Figura 02. Lista (*print screen*) dos cursos gratuitos de Licenciatura em Educação Especial em atividade no Brasil até o ano 2020, ofertados na modalidade a distância por Instituições Públicas da Educação Superior.

Fonte: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC (<https://emec.mec.gov.br/>)

O espaço profissional para professores atuantes em Educação Especial cresce em função da demanda imposta pela política de inclusão escolar. Por outro lado, a ausência de uma política de formação de professores já se faz sentir na instalação de um regime ainda provisório e precário da formação em Educação Especial nos diversos microcontextos de um país continental como o Brasil.

Esse cenário compromete o futuro de qualquer política de melhoria da qualidade do ensino no sistema educacional brasileiro. As necessidades emergenciais de formação dos professores de Educação Especial em exercício se renovam a cada dia, principalmente pela carência de oportunidades de formação especializada no âmbito do ensino de graduação.

No caso do Estado de São Paulo, a demanda exigida pelo mercado tinha a sua base nos cursos de Pedagogia dos campi UNESP/Marília e Araraquara; e o número de profissionais formados por esta instituição (UNESP) já não era suficiente para atender toda a demanda exigida, mesmo quando ainda havia cursos de habilitação em Educação Especial. No contexto atual do Estado, com a saída da última geração de formados prevê-se a impossibilidade, num futuro próximo, de prover a demanda de professores de Educação Especial qualificados.

Assim, ainda que as pessoas com deficiências de caráter sensorial (surdas, cegas e com surdocegueira) e/ou de caráter físico (que dependem de uma estrutura adaptada e recursos de tecnologia assistiva) continuam tendo o seu acesso crescente às escolas, os estudos têm indicado que esses estudantes não estão recebendo uma educação devida, com acessibilidade, em função da carência de professores com formação inicial e/ou continuada nestas áreas (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Portanto, embora se anuncie uma política de escolarização de estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas nas classes comuns da rede regular de ensino pública, a resposta nem sempre é compatível com as expectativas e/ou com as recomendações legais.

Ainda que as estatísticas têm revelado o ingresso crescente desse alunado na rede de ensino comum, o processo educacional fica a desejar no que se refere às condições de acessibilidade para a permanência e escolarização/formação. Em grande parte, a lacuna que se nota parece estar em consonância com as declarações dos professores de ensino comum sobre inclusão e que, via de regra, primam pelo desconforto, pelo medo e pelo despreparo para atuar com este tipo de estudante.

II.b. A Educação Especial na UFSCar

Conforme mencionamos, no final da década de 1970 o governo de São Paulo institucionalizou no estado um sistema de Educação Especial e incluiu, entre suas metas, a formação de grandes contingentes de recursos humanos. Essa iniciativa impulsionou a implantação das habilitações em Educação Especial, no âmbito dos cursos de graduação em Pedagogia, sem que se contasse no país, nesta época, com um corpo docente suficientemente qualificado para concretizar tal empreendimento.

Nesta direção, o Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH/UFSCar, a partir de 1977, ofereceu seu primeiro curso de extensão para professores de alunos com deficiência intelectual da cidade de São Carlos e região, ocasião em que foi constatada uma grande demanda para a formação nessa área, ficando evidenciada, assim, a necessidade de se transformar em atividade regular a formação de profissionais em Educação Especial.

Em virtude da constatação de que era preciso preparar rapidamente “agentes multiplicadores”, a pós-graduação se apresentou como a alternativa mais apropriada, porque muitos cursos de graduação já vinham sendo criados, a despeito da falta de docentes qualificados.

Assim, foi implantado em 1978 o Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE), com área de concentração em deficiência mental. A iniciativa contou com a experiência de pesquisadores em Psicologia, Filosofia e Educação. Embora nunca tivessem trabalhado diretamente com as principais questões relativas à Educação Especial, considerando que não havia na instituição (nem no Brasil) um núcleo com tradição de pesquisa e de ensino nessa área, dispuseram-se a enfrentar a questão e começar com os estudantes um programa de pesquisa.

Essa iniciativa contou com o apoio da Professora Carolina M. Bori (então Diretora do CECH/UFSCar), com os professores Isaias Pessotti e Mario Arturo A. Guidi (USP- São Paulo) e, com experiência em Educação Especial adquirida durante seu doutorado no Canadá, o professor Larry Williams.

Assim, o PMEE nasceu no final da década de 1970, num momento em que se observava a primeira onda de expansão da pós-graduação em Educação, quando os primeiros programas começavam a ser implantados nos anos 1960. Os objetivos do programa foram definidos partindo da consideração de que deveria ser garantida a formação para a investigação científica, docência na Educação Superior e para a prestação de serviços na área de Educação Especial.

A partir da implantação do programa, sua estrutura curricular sofreu três grandes reformulações, respectivamente nos anos de 1986, 1990 e 1997. No ano de 1990 houve também a alteração na denominação de “Programa de Mestrado em Educação Especial” (PMEE) para “Programa de Pós-Graduação em Educação Especial” (PPGEEs), e na área de concentração, modificou-se de “Deficiência Mental” para “Educação do Indivíduo Especial”, visando maior abrangência ao programa.

A última reformulação, no ano de 1997, foi ocasionada pelo objetivo de implantar o doutorado e em função da necessidade de ajustes em conformidade às diretrizes políticas da pós-graduação no país. A aprovação da CAPES para a abertura do doutorado foi conquistada em 1999, 21 anos após o início do mestrado.

Assim, o PPGEEs foi o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Especial implantado no país, e desde então se constitui como o único programa específico na área. Na atualidade existem vários outros programas de pós-graduação, particularmente na área de Educação e Psicologia, que constituíram eixos temáticos, núcleos ou linhas de pesquisas, dedicados à Educação Especial.

O esforço para criar as condições, implantar e consolidar este programa resultou no desenvolvimento de um centro de pesquisa bastante ativo nos últimos anos. A produção de pesquisa deste centro tem mostrado um crescimento contínuo em termos quantitativos e qualitativos e a atuação do Programa tem sido fundamental para a formação de recursos humanos em Educação Especial.

Até dezembro de 2019, o Programa formou 642 mestres e 222 doutores, o que representa um contingente substancial de recursos humanos qualificados para a Educação Superior, com um enorme potencial multiplicador. Na última avaliação quadrienal da CAPES (2013 – 2016), o PPGEEs obteve conceito seis, indicando a excelência em nível internacional do mesmo.

Ainda, na tentativa de atender à demanda emergente de formação, tendo em vista a política de educação inclusiva, o Ministério de Educação lançou programas de incentivo, sobretudo na década de 2000, sendo eles: “Programas, projetos e ações oficiais de formação de professores”, “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, Programa de Formação em Educação Inclusiva” e “Programa de Apoio à Educação Especial”. A partir desse momento, propunha-se que os conhecimentos sobre Educação Especial passariam a ser diluídos no decorrer dos cursos de licenciaturas, passando seu aprofundamento para a formação continuada, mais especificamente para o nível de especialização lato sensu. Assim, o professor de Educação Especial recomendado passou a ser um licenciado especialista, na maioria dos casos um pedagogo com especialização em Educação Especial, sendo esse o perfil de uma grande parcela dos professores em atuação. Entretanto, é possível encontrar alguns professores formados em Pedagogia com habilitação e, em menor escala, professores com Licenciatura em Educação Especial.

Essa configuração, como aponta Garcia (2011), indica a formação de um professor generalista, mais pedagógico que especializado, visto que a base desse profissional da educação especial e do ensino comum é a mesma. Na visão da autora, isso leva a crer em um professor mais aberto e disposto ao debate pedagógico e com atuação menos clínica, sendo mais próximo da escola comum.

No contexto atual, o curso de Licenciatura em Pedagogia forma o professor para o ensino comum e, de acordo com Fernandes (2012):

A formação inicial de professores para a inclusão escolar na atualidade deve-se pautar em matrizes curriculares que atendam princípios legais, filosóficos e epistemológicos que preparem o futuro docente para atuar em classes comuns tendo como possível diversidade do cotidiano escolar alunos com necessidades especiais (2012, p.284).

No ano de 2007, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), que propulsionou o aumento da matrícula de estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas nas escolas comuns e a criação de salas de recursos multifuncionais para apoiar a escolarização desses alunos, trazendo novas demandas para a formação de professores.

A Conferência Nacional de Educação de 2010 (BRASIL, 2010), abordando o tema da profissionalização docente, apontou tanto a necessidade de valorização quanto da formação, indicando que na formação de professores a teoria e a prática deveriam ser indissociáveis, permeando todo o curso, e disciplinas estando presentes durante toda a formação inicial. Além disso, essa conferência tratou da questão da educação inclusiva, referindo-se à necessidade de formação para o respeito à diferença, ao reconhecimento e à valorização da diversidade, além do compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

Jesus e Alves (2011) apontam a importância do direcionamento da formação do professor de Educação Especial para uma atuação baseada na articulação do seu trabalho com a educação geral,

com base em planejamentos, organização e coordenação dos espaços e práticas. Oliveira e Mendes (2016) consideram que a questão sobre qual seria a formação ideal para professores especializados, se uma formação especializada desde o início, ou uma formação inicial comum agregada a uma formação continuada especializada, permanece sem respostas, uma vez que são escassos os estudos que focalizam esse problema ou comparam diferentes abordagens de formação.

No presente, os professores que atuam em Educação Especial são majoritariamente pedagogos, professores com outros tipos de licenciaturas e alguns poucos com formação específica adquirida nos extintos cursos de Pedagogia com habilitação de Educação Especial ou em cursos de licenciatura plena em Educação Especial (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

II.c. Justificativa do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância na UFSCar

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), de 2008, tem ganhado visibilidade na luta por práticas cooperativas para a promoção da acessibilidade em contextos com pessoas público-alvo da Educação Especial.

De acordo com a Lei nº 12.796 de 2013, no artigo 4º, esse público deve ser considerado pelos profissionais da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, o qual é constituído por estudantes:

I – com deficiências⁶, considerados aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e/ou sensorial;

II – com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD⁷, os quais apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras;

III – com altas habilidades e/ou superdotação, que apresentam potencial elevado para o envolvimento com as áreas isoladas ou combinadas do conhecimento humano, de natureza psicomotora e artística, liderança e/ou criatividade.

A Educação Especial é uma área de conhecimento que permite a atuação de diversos profissionais que buscam: estabelecer pesquisas, teorias e práticas diversas que estimulem a inclusão, seja ela educacional e/ou social, e oportunizem vivências e aprendizados favorecendo o desenvolvimento das pessoas com deficiências, com altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Em 2011, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – “Viver sem Limite” (2011-2014), por meio do Decreto nº 7.612/11, o qual representou um importante avanço na inclusão de diferentes grupos. Esse plano estabeleceu metas para promover a inclusão e a formação de grupos historicamente excluídos do/no sistema educacional.

Atualmente, a inclusão escolar é uma realidade brasileira em que estudantes com deficiências estão, cada vez mais, tendo acesso à escolarização na escola regular em sala comum. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 contabilizam que 1.250.967 (1.090.805 em classes

⁶ Adotaremos o termo deficiências (no plural), por compreendermos que uma pessoa nessa condição pode ter duas ou mais deficiências associadas. O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 fazia menção a essa condição como deficiência múltipla. Contudo, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), demarca que pessoa com deficiência é aquela “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2015, Art. 2º, grifo dos autores), invisibilizando a condição de associação entre duas ou mais deficiências.

⁷ As pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD são aquelas que podem ter Transtorno do Espectro do Autismo, psicoses infantis, Síndrome de Asperger, Síndrome de Kanner e/ou Síndrome de Rett. Cumpre destacar que a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA, determina, que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, § 2º).

comuns e 160.162 em classes exclusivas) estudantes com deficiências se encontram matriculados na Educação Básica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP, 2020).

Esse cenário indica a necessidade de garantir acesso e permanência com qualidade educacional para esses estudantes com a oferta de serviços, recursos, metodologia, currículo adequado e estratégias de ensino para oportunizar experiências de escolarização exitosas. Assim, a Educação Especial representa importante área de conhecimento para favorecer a acessibilidade e a inclusão escolar.

Reafirmando, com a extinção das habilitações em Educação Especial nos cursos de Pedagogia a partir de 2006 e com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com a formação generalista, a formação inicial em Educação Especial se tornou quase inexistente no Brasil. Até 2008, havia somente um curso de Licenciatura em Educação Especial no país, o qual era no país, o qual era ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (período integral)⁸.

A partir de Resolução ConsUni n. 588, de 19/08/2008 foi criado o curso de Licenciatura em Educação Especial na UFSCar, presencial, por meio das Diretrizes do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Atualmente, o curso é reconhecido pela Portaria n° 299 de 14 de abril de 2015.

Ainda assim, de acordo com Censo Escolar da Educação Básica, de 2019, somente 5,7% dos professores que atuam na Educação Básica possuem formação continuada em Educação Especial e 43% dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), possuem curso de formação específica em Educação Especial. Por isso, é de extrema necessidade a oferta de cursos de formação em Licenciatura em Educação Especial, principalmente para professores que já atuam na Educação Básica de todo o país.

Mais especificamente, podemos elencar a seguir, os documentos legais internacionais, nacionais e institucionais, considerados para a elaboração do presente Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial – EaD

Internacionais:

- A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a qual o Brasil é país signatário (Organização das Nações Unidas, 2006);
- Os objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Organização das Nações Unidas, 2012);
- As políticas educacionais dos diversos países membros da Organização das Nações Unidas – ONU, que têm direcionado seus dispositivos à luz da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida [lifelong learning], da cidadania ativa para o desenvolvimento pessoal e da empregabilidade;
- O “Relatório de Monitoramento Global da Educação” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017);
- As recomendações das “Seis formas de garantir a Educação Superior sem deixar ninguém para trás” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017, p. 10).

⁸ Em 2009, ampliou-se a oferta da Licenciatura em Educação Especial na UFSM (período noturno). Em 2010, a mesma instituição passou a ofertar cerca de 260 vagas para o curso na modalidade a distância.

Nacionais:

- Lei nº 9.394 de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996);
- Decreto nº 3.298 de 20/12/1999, que determina a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino;
- Lei nº 9.795 de 27/04/1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências (BRASIL, 1999a);
- Lei nº 10.098 de 19/12/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida;
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019, que 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).
- Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000;
- Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva, que reforça, dentre seus objetivos, “a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” e acrescenta a importância da “continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino” (Brasil, 2008);
- Lei nº 11.645 de 10/03/2008, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena” (BRASIL, 2008b);
- Resolução nº 1 de 30/05/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos;
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
- O documento das Nações Unidas no Brasil, “A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil: uma agenda de desenvolvimento pós-2015” (Brasil, 2013);
- Lei nº 13.005, de 25/06/2014, que dispõe o Plano Nacional de Educação e determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, sobretudo as seguintes metas:
- otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;
- ampliar a oferta de estágio como parte da formação na Educação Superior;
- ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na Educação Superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;
- assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;
- fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;

- Resolução nº 2 de 01/07/2015, 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.
- Lei nº 13.146, de 06/07/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que prevê a essa população a garantia não apenas o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”, mas a “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” (BRASIL, 2015);
- Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia;
- Lei Federal nº 10.436 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras;
- Decreto nº 4.281 de 25/06/2002, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2002d);
- Resolução nº 01 de 17/06/2004 (CNE/CP), que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas (BRASIL, 2004a) nº 5.626, de 22/12/2005, que regulamenta a Lei de Libras e a Lei 10.098/2000;
- Lei nº 11.788, de 25/09/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes;

Institucionais no âmbito da UFSCar:

- Regimento Geral dos Cursos de Graduação, de setembro de 2016, que dispõe sobre a propositura, aprovação, oferta, funcionamento e demais ordenamentos pertinentes aos cursos de Graduação no âmbito da UFSCar, em conformidade com o estabelecido pelo Estatuto e Regimento Geral da UFSCar.
- Parecer CEPE/UFSCar no. 776/2001, de 30 de março de 2001, que aprova o Perfil do Profissional a Ser Formado na UFSCar;
- Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar (UFSCar, 2016);
- O Parecer nº 00025/2020/CONS/PFFUFSCAR/PGF/AGU, de 19/02/2020; o Despacho nº 00045/2020/CONS/PFFUFSCAR/PGF/AGU, de 16/04/2020; e o
- Despacho nº 34/2020/ProGrad, de 28/04/2020, que dispõem sobre a normatização institucional da Diferenciação e Acessibilidade Curricular na UFSCar.

Cabe destacar que, de acordo com as Diretrizes do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), a UFSCar cria o Curso Presencial de Licenciatura em Educação Especial (Resolução ConsUni n. 588, de 19/08/2008), com o objetivo de formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos público-alvo da Educação Especial; reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais; reiterando, também, os princípios defendidos pela UFSCar, que constam do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Considerando-se a exposição de motivos decorrentes do contexto nacional e institucional, entende-se que a criação de um curso de licenciatura no presente se justifica porque:

a) O contexto brasileiro atual apresenta uma enorme demanda de formação de professores para fazer frente a uma política educacional de inclusão escolar, uma vez que as necessidades educacionais específicas de alguns alunos não desaparecem com sua mera inserção em classe comum, assim como não se elimina a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade destes alunos.

Dessa forma, considerando-se o histórico de compromisso de 30 anos do PPGEs com esta questão, a UFSCar pode e deve contribuir para a busca de solução para esta temática da formação de professores.

b) Se por um lado observamos uma demanda pela formação de um contingente cada vez maior de professores de Educação Especial, por outro, constatamos uma enorme lacuna social decorrente da extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia. Dado que isso compromete o futuro da política nacional neste setor, a UFSCar, com sua história e experiência na área, pode assumir a responsabilidade de implementar uma proposta inovadora para suprir as carências de formação de professores para a Educação Especial.

A UFSCar, com a experiência do PPGEs, construiu ao longo dos últimos 30 anos um centro de referência na formação de profissionais de alto nível em Educação Especial, de modo que se torna uma aspiração natural ampliar sua capacidade formativa, abrindo um curso em nível de graduação; além disso, é importante que a UFSCar assuma a liderança de propor uma alternativa inovadora de formação no âmbito da graduação, que tanto poderá contribuir para impulsionar uma política de formação.

c) Em oferta presencial, o curso atualmente é reconhecido pela Portaria nº 299 de 14 de abril de 2015. Ao longo dos últimos 10 anos, o Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar possibilitou reunir elementos que poderão constituir a presente proposta de formação à distância, para licenciados do Estado de São Paulo, com o objetivo de democratizar o acesso à formação em Educação Especial em nível de graduação e de reduzir o escasso quadro de profissionais com competências específicas para a atuação na rede regular de ensino e em instituições especializadas, em consonância com o Parecer nº65 de 2015, do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, que inclui cursos de formação inicial em Educação Especial como requisito para assumir cargos em concurso público na área.

II.d. Objetivos do Curso

O Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância tem por objetivos:

1) Formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino a estudantes que compõem o Público-Alvo da Educação Especial, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais; reiterando, também, os princípios defendidos pela UFSCar, que constam do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que prevê, entre outros, a (re)construção de projetos de curso tendo como referência um conceito de currículo abrangente que permita uma inovação e que incorpore atividades externas à sala de aula, no sentido de formar profissionais com competências necessárias à atuação, com qualidade, num mundo em constante transformação.

2) Formar profissionais de acordo com as especificidades da área de Educação Especial, para atuar nos diferentes níveis e modalidades no ensino regular e no especializado,, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada.

3) Formar professores para prover o Atendimento Educacional Especializado de qualidade previsto na legislação brasileira como direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

4) O curso de segunda Licenciatura, na modalidade à distância, terá duração de dois anos, cuja justificativa se assenta nas especificidades supramencionadas, que implica em atividades de caráter prático em ambientes escolares previstas desde o seu início.

5) O presente curso está em consonância com o disposto na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL 2008), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento transtorno do espectro do autismo e altas habilidades /superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- Acesso com participação e aprendizagem no ensino comum;
- Oferta do atendimento educacional especializado;
- Continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- Promoção da acessibilidade universal;
- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- Formação dos profissionais da educação e comunidade escolar;
- Transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Ainda segundo o que recomenda o documento em questão (BRASIL, 2008), as atividades do atendimento educacional especializado devem ser realizadas mediante a atuação de professor com formação para o atendimento educacional especializado que o habilite, entre outras coisas, ao desenvolvimento dos processos mentais superiores, ao ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação aumentativa e alternativa, dos programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, tecnologia assistiva e outros recursos.

Experiências práticas de qualidade constituem parte essencial do programa de preparação profissional efetivo, com o intuito de preparar os estudantes para desempenhar papéis profissionais práticos e demonstrar as habilidades que eles devem ter ao desempenhar estes papéis. Assim, é esperado que as experiências de práticas se alinhem com o conhecimento e habilidades necessários ao núcleo comum e áreas de especialização.

Destaca-se que a UFSCar permite aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial a participação em aulas da graduação, em processo de aprendizagem docente; experiência essa que possibilita a interação entre Graduação e Pós-Graduação (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente – PESCD/CAPES).

O Curso de Licenciatura em Educação Especial (presencial) conta, ainda, com o trabalho de três pedagogas que, dentre as principais atividades, participam: a) na elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional, bem como na condução de tais orientações junto aos alunos do curso; b) no acompanhamento e desenvolvimento de atividades referentes às disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso; c) desenvolvimento de oficinas pedagógicas, que contemplem temáticas correlatas à área de formação, tais como: escrita e leitura, confecção de materiais adaptados, contação de histórias, exibição de filmes, redação de relatórios, entre outros; d) na realização de projetos de ensino-pesquisa-extensão, junto à comunidade universitária; e) na organização e gerenciamento de espaços educativos do curso, como brinquedoteca e laboratórios de ensino; f) na elaboração e revisão de documentos relacionados ao curso e às disciplinas oferecidas; g) nas discussões e deliberações do conselho de curso; h) como representantes do curso em eventos realizados dentro ou fora da universidade; i) nos fóruns de discussão sobre os cursos de licenciatura, realizados na universidade.

II.e. Descrição dos aspectos que fundamentam o Curso

A presente proposta está fundamentada na natureza do conhecimento científico da Educação Especial, nas recomendações da literatura acerca das competências desejadas para o professor de Educação Especial, nos condicionantes históricos e políticos da Educação Especial, bem como nas demandas da atuação profissional do licenciando na área de Educação Especial no Brasil.

II.e.1 Educação Especial: uma área multidisciplinar e multiparadigmática

A compreensão que atualmente se tem da Educação Especial encontra-se estreitamente vinculada às construções teóricas, relacionadas à questão do seu principal objeto de estudo e ao fenômeno da deficiência, que no presente enfrenta uma tensão significativa entre, no mínimo, duas posições teóricas divergentes: a concepção da deficiência enquanto patologia individual (modelo médico), ou enquanto uma patologia social (modelo social).

Cada uma destas vertentes comporta, por sua vez, duas outras ramificações, dando origem, a pelo menos, quatro diferentes formulações teóricas, das quais se destacam: a abordagem biomédica, a abordagem funcional, a abordagem ambiental e a abordagem dos direitos humanos (RIOUX; VALENTINE, 2006). O Quadro 01 apresenta uma síntese destas diferentes formulações científicas atuais sobre o fenômeno da deficiência.

Quadro 01. Formulações sociais e científicas sobre Deficiência⁹

| Patologia individual | |
|---|--|
| Abordagem biomédica (consequência de características biológicas) | Abordagem funcional (consequência de capacidades e habilidades funcionais) |
| <ul style="list-style-type: none">◦ Tratamento: Através da medicina e da biotecnologia.◦ Prevenção: Através da intervenção genética ou biológica.◦ Responsabilidade social: Eliminar ocurar. | <ul style="list-style-type: none">◦ Tratamento: Através da reabilitação e serviços.◦ Prevenção: Através do diagnóstico precoce e tratamento.◦ Responsabilidade social: tornar a vida da pessoa melhor e providenciar conforto. |
| Patologia social | |
| Abordagem ambiental (consequência de fatores ambientais e da organização dos serviços) | Abordagem dos direitos humanos (consequência da organização social e da relação entre o indivíduo e a sociedade) |
| <ul style="list-style-type: none">◦ Tratamento: Promovendo maior controle dos indivíduos, dos serviços e suportes.◦ Prevenção: Por meio da eliminação das barreiras econômicas, sociais e psicológicas◦ Responsabilidade social: Eliminar as barreiras do sistema | <ul style="list-style-type: none">◦ Tratamento: Através da reformulação das políticas públicas, econômicas e sociais.◦ Prevenção: Através do reconhecimento de que as condições de Disability são inerentes à sociedade.◦ Responsabilidade social: Promover políticas e garantia aos direitos sociais. |

O conhecimento em Educação Especial foi construído a partir de várias disciplinas científicas e, em se tratando de um conhecimento multidisciplinar, a área requer a adoção de paradigmas múltiplos do pensamento científico social. Para alcançar este conhecimento multidisciplinar e multiparadigmático, é necessário partir de uma crítica multiparadigmática e metateórica do conhecimento atual da Educação Especial e de suas práticas, examinando as perspectivas alternativas dos paradigmas das ciências biológicas, educacionais, sociais, políticas e culturais, com a finalidade de formar profissionais capazes de pensar e atuar de forma substancialmente diferente do que se faz hoje na profissão.

A prática atual sofre críticas consideráveis em função da ênfase na abordagem biomédica e funcionalista, enquanto uma abordagem mais promissora na atualidade é a dos direitos humanos, que vê a deficiência como uma consequência da organização social e das relações dos indivíduos com a sociedade em geral.

A abordagem de direitos humanos, em seus aspectos políticos, legais e científicos, leva em consideração o ambiente particular, mas enfoca principalmente os fatores sistêmicos externos, que

⁹ Extraído de RIOUX, M. H., VALENTINE, F. Does theory matter? exploring the nexus between disability, human rights, and public policy. In: POTHIER, D., DEVLIN, R. Critical Disability Theory: essays in Philosophy, Politics, Policy, and Law. Vancouver: UCB Press (The University of British Columbia). 2006.p. 47-69.

podem garantir, para alguns grupos de pessoas, a participação como iguais na sociedade. A ênfase está nos determinantes sociais e nas amplas variações nas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, vistas como aspectos inerentes à condição humana e, conseqüentemente, tomados como eventos esperados e não como motivos para limitar o potencial de pessoas com deficiência em contribuição à sociedade. Nesta perspectiva, pressupõe-se que, na medida em que os direitos avançam, as desigualdades diminuem; e que a diminuição das desvantagens econômicas e sociais é a forma de combater a discriminação contra pessoas com deficiências.

Como consequência, portanto, a sociedade deve oferecer suportes, apoio e dispositivos que permitam a integração econômica e social, a autodeterminação, e que garantam os direitos legais e sociais para os deficientes. O foco de toda ação estaria nas deficiências da própria sociedade, no suporte humano diversificado e no empoderamento de indivíduos em situação de desvantagem.

Tendo em vista que a educação é um dos direitos fundamentais que deve ser garantido a fim de reduzir desigualdades históricas, no caso de indivíduos com público-alvo da Educação Especial, pressupõem-se como necessária a adoção de alguns mecanismos de diferenciação, associados aos mecanismos já institucionalizados pela cultura; a fim de se equiparar às condições de ensino para se chegar a uma igualdade de produtos, garantindo o acesso aos bens e serviços a todos.

II.e.2 Educação Especial no Brasil: condicionantes históricos

A Educação Especial no Brasil, historicamente, tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular. Dado que existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, esta meta deve ser traçada pelo sistema da educação geral, uma vez que uma escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social, que pretende ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social. Assim, a grande e conjunta luta é a de construção de uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, garantindo que as especificidades da educação de pessoas que vivem em situação de deficiência sejam respeitadas.

A realidade atual da educação de crianças e jovens público-alvo da Educação Especial no país se caracteriza por um sistema dual, constituído, de um lado, por um forte sistema marcado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público e, do outro, por um sistema educacional fragilizado, que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população.

Tal contexto representa na atualidade um razoável desafio para o avanço das políticas educacionais direcionadas a crianças e jovens que vivem em situação de deficiências em nosso país, e os futuros profissionais da Educação Especial devem ser preparados para uma atuação comprometida e com uma visão crítica da política educacional, com a ideologia da educação inclusiva, com o espírito de luta pelo fortalecimento da escola pública, pela universalização do acesso à escola comum.

II.e.3 Formação em Educação Especial: condicionantes das políticas internacionais e nacionais

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados 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).

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a UNESCO, lançaram em 2006 o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, que recomenda contemplar no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência, além do desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

No ano de 2007 foi lançado o “Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE”, e a “Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência”, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo “Benefício de Prestação Continuada – BPC”.

O documento do MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” de 2007, reafirmou a necessidade de buscar superar a oposição entre educação regular e educação especial. O Decreto nº 6.094/2007 estabeleceu as diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Assim, a perspectiva da inclusão escolar é hoje uma diretriz política que se configura “em uma opção ideológica-cultural em favor das minorias e na exigência social e econômica de outorgar igualdade de oportunidades a pessoas que estando em um sistema especializado terminam excluídas socialmente” (MARCHESI, PALÁCIOS E COLL, 2001, p. 36).

Para muitos atores do cenário educativo, a inclusão constitui um desafio dificilmente concretizado por envolver custos de diversas naturezas e problemas associados à gestão institucional e ao desempenho profissional. Essas dificuldades transformam-se em obstáculo ao desenvolvimento do processo de inclusão escolar, inibindo a criação de projetos ou desanimando as escolas, que já o iniciaram e que tomam consciência da falta de capacidade e de recursos para enfrentar tal desafio.

Estes fatos parecem coincidir com a experiência internacional em prol da inclusão escolar quando, inadequadamente, se tem tentado responder, pela via de uma racionalidade técnica, à diversidade humana, vista esta como “um problema” que complica os processos de ensino e aprendizagem; e não como uma característica própria e integrada nas experiências cotidianas das pessoas. Cabe lembrar que tal entendimento representa tipicamente uma educação homogeneizadora e centrada na criação de um aluno em condição de deficiência, quando na verdade é pela via da heterogeneidade que se pode preservar a educação pela diversidade.

A crítica a este entendimento tem desencadeado revisão de políticas de ação, crítica pautada pela referência à manutenção de um currículo comum repensado para assegurar igualdade de oportunidades e respeito às características individuais. Como nos ensina Marchesi (2006, p. 5), “A ênfase nos aspectos comuns da aprendizagem destaca o aspecto mais rico e positivo das escolas inclusivas”. E a inclusão deve proporcionar a real participação de todos os alunos nas atividades e experiências da educação comum.

Desta forma, a implementação de um processo pode se transformar em uma experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar. Para tanto há que se assegurar na formação dos professores de Educação Especial a dimensão político-educativa e as práticas pedagógicas com fundamentação epistemológica na educação inclusiva.

1. DIMENSÃO POLÍTICA-EDUCATIVA

As diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica são regidas em âmbito nacional pela Resolução nº 2 de 11/08/2001, do Ministério da Educação. Em resumo, os dispositivos legais nela contidos, em conformidade com as leis maiores, assumem os princípios da educação inclusiva, prevendo a oferta de serviços de apoio e professores especializados. Há, portanto, o reconhecimento de que uma educação de qualidade que se propõe a atender as necessidades educacionais dependeria da oferta destes suportes, além do acesso à classe comum.

Assim, para que isso se consolide nosso sistema público de educação não pode prescindir das parcerias com organizações não governamentais (ONGs), da promoção de relações profissionais entre professores de educação especial e professores do ensino comum, da capacitação continuada destes profissionais, da sensibilização do ministério público, em relação à inclusão e dos aspectos necessários à sua consolidação.

2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

A educação *na e para* a diversidade implica em mudança epistemológica na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem, seja (re) considerada, (re) significada. A este respeito, Maturana (1997, p. 4) sugere que “cada ser humano constrói o conhecimento em interação e de onde os agentes externos só podem provocar mudanças internas em cada organismo, determinados por sua própria estrutura”. Desta forma, existem realidades diferentes em domínios distintos, múltiplas realidades e, assim, as relações humanas ocorrem na aceitação mútua, reconhecendo a legitimidade do outro.

Neste entendimento, a escola deve, pois, adaptar-se e responder às dificuldades apresentadas por todos os seus alunos, indiscriminadamente, compreendendo os público-alvo da Educação Especial como resultado da interação entre os recursos existentes e em disponibilidade às carências das pessoas e ao meio a que pertencem.

A formação inicial renovada e a profissionalização docente a partir destes enfoques propiciam mudanças nas metodologias de ensinar, nas formas de organização das aulas, no planejamento de atividades, nas acomodações curriculares e nos sistemas de avaliação. O enfrentamento do desafio de trabalhar na e para a diversidade, de um lado, implica numa relação de equipe, de conjunto, de completude e de compartilhamento de experiências; de outro lado, outorga a possibilidade de dar soluções criativas a problemas comuns, fortalecendo laços de apoio e de respeito favorecedores das aprendizagens e experiências dos e com os outros.

A escola deve ter certa autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre eles, a inclusão. Para lograr êxito não basta uma política emanada do poder central, nem aquelas provenientes de iniciativas externas. Contrariamente, antes, é preciso haver comprometimento por parte das lideranças educacionais (diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos) no sentido apontado por Ainscow (2001), qual seja, substituir a transformação caracterizada por outorgar poder, pelo incentivo das habilidades e da confiança de trabalhar em prol do desenvolvimento profissional, por meio de sua formação, atualização e aperfeiçoamento. Para tanto, faz-se imprescindível redesenhar os contextos laborais e de funções, com base em um modelo que permita tomar decisões, elaborar projetos e solucionar problemas, conjuntamente, tendendo a um contexto mais participativo, responsável, reflexivo.

No caso de uma escola que se pretenda inclusiva para todos é primordial que exista uma cultura que valorize a diversidade e a considere como uma oportunidade para mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico, das práticas adotadas para os processos de ensino e aprendizagem, que valorize as diferenças individuais.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A efetividade do processo de inclusão está sob a dependência da atitude dos professores, de sua capacidade de ampliar as relações sociais a partir das diferenças nas salas de aula e de sua predisposição para atendê-las, eficazmente. Desse modo, professores e demais membros da equipe escolar necessitam contar com um repertório de conhecimentos específicos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados e tempo suficiente para dispensar atenção a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades específicas.

Pensar em uma escola que não aceita a inclusão das pessoas em idade escolar, devido às incompetências individuais que levam ao insucesso, provocando abandono desde as séries mais iniciais, representa algo a ser superado, já que a ideia principal quando se pensa em inclusão “é a de que a escola não desista de ninguém (e este termo ninguém é extraordinariamente radical) pelo menos até ao final da escolaridade básica” (RODRIGUES, 2006, p.11).

Com a universalização do acesso à escola e outros espaços de educação não formal trazendo para a sociedade o desafio da efetiva incorporação dos direitos dos cidadãos historicamente excluídos, impõe-se ao professor disseminar conhecimentos que sejam desencadeadores de novas atitudes, para que este possa desempenhar, responsável e satisfatoriamente, seu papel de agente transformador de educação, no sentido proposto por Nóvoa (1997, p. 109):

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção destes mesmos educando e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria história individual e coletiva em curso.

II.e.4 Formação em Educação Especial: padrões de competências para professores iniciantes

Considerando que a qualidade dos serviços educacionais para crianças e jovens compúblico-alvo da Educação Especial reside, em grande parte, nas habilidades, qualificações e competências do profissional que proverá os serviços, o “*Council for Exceptional Children -C.E.C.*”, uma organização dos Estados Unidos, com ramificações internacionais, vem trabalhando desde a década de 1970 na definição de competências profissionais para professores atuarem no campo da Educação Especial.

Atualmente, o C.E.C. tem recomendado o desenvolvimento de competências em dez áreas temáticas, podendo ser referenciadas na formação do aluno do curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância, da UFSCar, são elas: 1) fundamentação, 2) desenvolvimento e características dos aprendizes, 3) diferenças individuais de aprendizagem, 4) estratégias instrucionais, 5) ambientes de aprendizagem e interações sociais, 6) comunicação, 7) planejamento instrucional, 8) avaliação, 9) prática profissional e ética, e 10) colaboração (COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN, 2000).

Em países da União Europeia e do hemisfério sul, por exemplo, identificam-se múltiplas indicações sobre as competências que os profissionais (ou futuros profissionais) de contextos educacionais devem adquirir para atuarem na perspectiva da acessibilidade e da inclusão escolar (WALTON; RUKSANA, 2018; MENDES; CABRAL, 2018).

Reunindo as diferentes perspectivas internacionais e com base nas pesquisas e práticas no contexto brasileiro, compreendemos que os/as licenciados/as no Curso de Educação Especial – Segunda Licenciatura, na modalidade a distância, devem apresentar como competências específicas da área, nas seguintes dimensões:

1. APORTES TEÓRICOS E TEMÁTICOS

Os licenciados em Educação Especial devem entender o campo da Educação Especial como uma disciplina que evolui e que se modifica com base em filosofias, princípios e teorias, que por sua vez também estão baseados em evidências, leis e políticas relevantes, pontos de vista históricos e diversos, assuntos que influenciaram e que continuarão influenciando o campo da Educação Especial e o campo da Educação Geral, bem como o tratamento dado a indivíduos com público-alvo da Educação Especial, tanto na escola quanto na sociedade.

Os licenciados em Educação Especial deverão compreender como tudo isso pode influenciar a sua prática profissional incluindo seus procedimentos de avaliação, o planejamento instrucional, a implementação e avaliação de programas.

É necessário também que os licenciados em Educação Especial entendam como os assuntos sobre diversidade humana podem causar impacto na família, cultura da escola e como esses assuntos humanos complexos podem interagir com os assuntos relacionados à prestação de serviços em Educação Especial.

Os licenciados em Educação Especial devem entender a relação entre a Educação Especial e a organização e funções da escola, bem como os sistemas escolares e outras agências.

Todos esses conhecimentos devem ser utilizados pelos educadores especiais como uma base sobre a qual vão construir os entendimentos pessoais e filosóficos da Educação Especial.

2. RECONHECIMENTO DAS MÚLTIPLAS IDENTIDADES, EM SUAS INDIVIDUALIDADES

Os licenciados em Educação Especial têm que demonstrar respeito pelos estudantes, como seres humanos únicos. Eles devem entender similaridades e diferenças no desenvolvimento humano e características entre indivíduos, com e sem público-alvo da Educação Especial. Além disso, eles têm que entender como condições diferenciadas podem interagir com os domínios do desenvolvimento humano e devem usar esse conhecimento para responder a uma variedade de habilidades e comportamento dos indivíduos com público-alvo da Educação Especial.

Os licenciados em Educação Especial precisam também entender o impacto que as experiências dos indivíduos público-alvo da Educação Especial podem causar nos seus familiares em termos de habilidades para aprender, interagir socialmente e viver como membros contribuintes da comunidade.

3. ASPECTOS INERENTES À APRENDIZAGEM

Os licenciados em Educação Especial devem compreender os efeitos que determinada condição diferenciada pode exercer sobre o aprendizado do indivíduo na escola e ao longo de sua vida. Tem que ter em mente que as crenças, tradições e valores culturais podem afetar as relações entre estudantes, familiares e escolas da comunidade. Além do mais, os licenciados em Educação Especial devem procurar entender como a primeira língua, cultura e background familiar interagem com as condições diferenciadas dos indivíduos e podem causar impacto nas habilidades sociais, atitudes, valores, interesses e opções de carreira dos indivíduos.

O entendimento dessas diferenças de aprendizagem e suas possíveis interações oferecerão a fundamentação sobre a qual o educador especial vai individualizar a instrução para oferecer aos indivíduos público-alvo da Educação Especial um aprendizado desafiador e funcional.

4. AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E INTERAÇÕES SOCIAIS

Os licenciados em Educação Especial devem ser capazes de criar ambientes de aprendizagem para indivíduos público-alvo da Educação Especial que favoreçam o entendimento cultural, a

segurança, o bem estar emocional, as interações sociais positivas e o envolvimento ativo com outros indivíduos. Além do mais, eles devem ser capazes de criar ambientes nos quais a diversidade é valorizada e os indivíduos são ensinados a viver harmoniosamente e produtivamente num mundo culturalmente diferente. Eles deverão modelar ambientes para encorajar a independência, automotivação, autodeterminação, empoderamento pessoal e autoadvocacia de indivíduos público-alvo da Educação Especial.

Além do mais, os licenciados em Educação Especial devem auxiliar seus colegas da Educação geral a integrar indivíduos público-alvo da Educação Especial em ambientes regulares, envolvendo-os em atividades reais e interativas, motivando a participação de todos nas intervenções instrucionais, fazendo com que os indivíduos público-alvo da Educação Especial respondam às expectativas contidas em seus planos de ensino. Além de coordenarem todos esses esforços, oferecem orientação e direção para outros educadores, voluntários, tutores, quando necessário.

5. HABILIDADES COMUNICACIONAIS

Os licenciados em Educação Especial devem conhecer o desenvolvimento de linguagem típico e atípico e condições diferenciadas que podem levar o indivíduo ao uso dos sistemas alternativos de linguagem. Eles devem ser capazes de utilizar estratégias individualizadas para aumentar o desenvolvimento da linguagem e para ensinar habilidades de comunicação a indivíduos público-alvo da Educação Especial. Estarão familiarizados com tecnologias assistivas e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa que dão suporte e aumentam a comunicação de indivíduos com necessidades específicas.

Os educadores especiais deverão associar seus métodos de comunicação à proficiência em linguagem do indivíduo bem como às diferenças culturais e linguísticas. Eles oferecerão modelos efetivos de linguagem e usarão estratégias e fontes de comunicação para facilitar o entendimento de problemas de indivíduos público-alvo da Educação Especial.

6. ESTRATÉGIAS INSTRUCIONAIS E DE ENSINO

Os licenciados em Educação Especial devem construir um repertório variado de estratégias instrucionais para individualizar instruções a indivíduos público-alvo da Educação Especial. Eles devem ser capazes de selecionar, adaptar e utilizar essas estratégias instrucionais para promover resultados positivos, em termos de aprendizado do currículo geral e especial, além de modificar de forma apropriada os ambientes de aprendizagem para indivíduos público-alvo da Educação Especial.

Eles podem melhorar a aprendizagem do pensamento crítico, de resolução de problemas e desempenho de habilidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, aumentando a sua autoconsciência, autodeterminação e autoestima. Além do mais, eles devem considerar a importância do desenvolvimento, da manutenção e da generalização do conhecimento dos alunos nos vários ambientes, e ao longo da vida.

7. PLANEJAMENTO

Os licenciados em Educação Especial devem ser capazes de elaborar o planejamento pedagógico individualizado, baseado em decisão de pais e profissionais, e que deverão estar disponíveis em todos os centros que oferecem serviços em Educação Especial.

Os licenciados em Educação Especial desenvolverão o plano de educação individualizada, com metas a longo prazo, ancorado no currículo especial e geral, e traduzirão esses planos individualizados em objetivos de curto prazo, cuidadosamente selecionados, levando em consideração as habilidades e necessidades dos indivíduos e os múltiplos fatores culturais e linguísticos. Os planos individualizados serão utilizados para análise contínua do progresso da aprendizagem do indivíduo

e na facilitação desse plano instrucional num contexto colaborativo, incluindo o indivíduo público-alvo da Educação Especial, sua família, os profissionais e pessoas de outras agências.

Os licenciados em Educação Especial também desenvolverão uma variedade de planos individualizados de transição, tais como: transição do ambiente de ensino infantil para o ensino fundamental, e do ambiente do ensino médio para uma variedade de postos de trabalho e contextos de aprendizagem. Enfim, licenciados em Educação Especial serão capacitados para utilizar tecnologias apropriadas que dão suporte à instrução e planejamento individualizado.

8. AVALIAÇÃO

A avaliação deve fazer parte integrante das tomadas de decisão e da forma de ensinar dos licenciados em Educação Especial. Eles serão capazes de utilizar informações múltiplas no processo de avaliação, que são utilizados para uma variedade de decisões educacionais. Além disso, utilizarão os resultados da avaliação para identificar as necessidades educacionais específicas, para desenvolver e implementar programas de instrução individualizada e para ajustar a instrução em resposta ao progresso contínuo da aprendizagem.

Os licenciados em Educação Especial deverão compreender que os princípios políticos e éticos de mensuração e avaliação estão relacionados ao encaminhamento, instrução e colocação dos indivíduos Público-Alvo da Educação Especial, incluindo aqueles que provêm de backgrounds culturalmente e linguisticamente diversificados.

Os licenciados em Educação Especial deverão conhecer a teoria e a prática da mensuração, principalmente em relação a assuntos ligados a validade, fidedignidade, normas, vieses e interpretação dos resultados. Além disso, eles entenderão o uso apropriado e conhecerão as limitações dos vários tipos de avaliação.

Em colaboração com a família e outros colegas, os licenciados em Educação Especial garantirão a avaliação não enviesada e significativa. Conduzirão a avaliação formal e informal de comportamentos, aprendizagem, desempenho e ambientes, com a finalidade de planejar experiências de aprendizagem que deem suporte ao crescimento e desenvolvimento de indivíduos público-alvo da Educação Especial.

Os licenciados em Educação Especial utilizarão a informação da avaliação para identificar níveis de apoio e adaptações necessárias para que os indivíduos público-alvo da Educação Especial tenham acesso ao currículo geral e para que possam participar do sistema escolar geral e dos programas estaduais de avaliação.

Os licenciados em Educação Especial monitorarão regularmente o progresso dos alunos público-alvo da Educação Especial no currículo geral e especial e utilizarão tecnologias apropriadas como suporte para o processo de avaliação.

9. ÉTICA NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Os licenciados em Educação Especial serão guiados pelos padrões de prática ética e profissional. Eles praticarão múltiplos papéis, em situações complexas, e com uma variedade de indivíduos, com idade e nível de desenvolvimento diferenciado. Sua prática exigirá constante atenção aos assuntos legais e considerações éticas e profissionais.

Eles se envolverão em atividades profissionais e participarão das ações da comunidade de modo a favorecer a aprendizagem de conteúdos que, além de beneficiar os indivíduos público-alvo da Educação Especial e suas famílias, beneficiarão também os seus colegas e seu próprio crescimento profissional.

Eles se verão como eternos aprendizes e estarão sempre refletindo e ajustando suas práticas, além de estarem cientes de como suas atitudes, comportamentos e formas de comunicação podem influenciar suas práticas.

Os licenciados em Educação Especial serão sensíveis aos muitos aspectos da diversidade de indivíduos público-alvo da Educação Especial e suas famílias. Eles planejarão e se engajarão em atividades que alimentarão seu crescimento profissional e os manterá praticando o que há de melhor na profissão, sempre conhecendo seus próprios limites.

10. COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO

Os licenciados em Educação Especial colaborarão de forma eficaz e rotineira, com as famílias, com outros educadores, com os prestadores de serviços relacionados e com o pessoal das agências da comunidade. Essa colaboração assegurará que as necessidades dos seus estudantes sejam atendidas pela escola. Além do mais, os licenciados em Educação Especial desempenharão seus papéis como advogados de indivíduos Público-Alvo da Educação Especial.

Os licenciados em Educação Especial promoverão e defenderão a aprendizagem e o bem-estar de indivíduos Público-Alvo da Educação Especial através de uma variedade de ambientes e diferentes experiências de aprendizagem. Eles serão vistos como especialistas por uma variedade de pessoas que procurarão sua colaboração para promover a inclusão social. Eles serão vistos como fonte de informação para seus colegas na compreensão de leis e políticas relevantes para indivíduos público-alvo da Educação Especial.

11.e.5 Formação em Educação Especial: condicionantes da atuação profissional

A Educação Especial é uma expressão universalmente conhecida há mais de um século, e está atualmente ocupando o lugar no campo educativo ao qual não pode e nem deve renunciar, pois recursos pessoais e materiais, estratégias para lidar com os currículos e os métodos para responder à diversidade dos alunos sempre serão necessários.

A Educação Especial é um campo de conhecimento que envolve a investigação de propostas e práticas centradas, sobretudo, nas situações de pessoas que requerem estratégias diferenciadas de ensino. A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” do MEC, publicada em 2008, define como alunado da Educação Especial, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas regulares. Assim, para ensinar a uma população diversa e complexa de alunos, a formação dos profissionais da Educação Especial deve ser de natureza multicategorial, a fim de prepará-los a responder a estudantes que se encontram numa variedade de situações. O real desafio na formação multicategorial não está em diluir a preparação, mas sim em preparar indivíduos com conhecimentos e habilidades para as seguintes áreas de especialização categóricas: deficiências (visual, auditiva, física, intelectual e múltiplas), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” do MEC (BRASIL, 2008) orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: transversalidade da Educação Especial; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para a educação inclusiva; participação da família e da comunidade; acessibilidade física nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Assim, em conformidade às especificações legais, a Educação Especial deve direcionar suas ações para o atendimento às especificidades ou necessidades educacionais específicas dos alunos, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Além da formação multicategorial e da atuação transversal nas diferentes etapas de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior, um terceiro condicionante do trabalho tem sido a demanda por programas que preparam os professores de Educação Especial para atuar nos diferentes locais possíveis de atuação e que se configuram na atualidade nos diferentes espaços de escolarização de crianças, jovens e adultos público-alvo da Educação Especial, a saber: classes comuns, classes de recursos, classes especiais, classes hospitalares, em escolas especiais, serviços de itinerância em escolas ou atendimento domiciliar .

III. Perfil do profissional a ser formado

○ Perfil Profissional do aluno a ser formado na UFSCar (aprovado pelo Parecer n. 776/2001 do Conselho, Pesquisa e Extensão) aponta como competências importantes ao aluno: aprender de forma autônoma e contínua; produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologia, serviços e produtos; empreender formas diversificadas de atuação profissional; atuar multi/inter/transdisciplinarmente; comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida; gerenciar processos participativos de organização pública e/ ou privada e/ ou incluir-se neles; pautar-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão, e profissional; buscar maturidade, sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente.

○ profissional formado pelo Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância atuará na docência dos serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino regular, oferecidos na sala de recursos ou multifuncionais ou classes especiais, aos alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo , altas habilidades/superdotação, atuando de forma transversal nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Poderá atuar em serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino regular, em parceria com os professores da classe comum, sob a forma de ensino colaborativo e orientações pedagógicas; tendo como foco os alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação.

Poderá atuar na docência em instituições de ensino especial junto aos alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo , altas habilidades/superdotação.

Poderá atuar junto a equipes de ensino comum e/ou especial, no que se refere às secretarias e diretorias de ensino e instituições especializadas, em serviços de consultoria colaborativa; ou ainda na gestão escolar na instituição de ensino especial.

Poderá atuar em serviços de apoio pedagógico especializado, ofertados em classes hospitalares, nos serviços de ensino itinerante, nos serviços de ensino domiciliar. E ainda em serviços especializados de interpretação de linguagens e códigos, tais como as que envolvem a Língua Brasileira de Sinais, o sistema Braille ou outros sistemas de comunicação alternativa aumentativa, utilizados por pessoas com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento.

Considerando o que foi apontado como o perfil profissional do aluno a ser formado na UFSCar, o curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância, visa formar profissionais que atuem de forma ética, crítica e reflexiva frente às diferentes situações educacionais que contemplem o alunado da Educação Especial. Espera-se, portanto, que ao longo de sua formação, o aluno desenvolva conhecimentos e habilidades importantes que sirvam como base para o bom desempenho de suas atividades profissionais. Para tanto, como professor de Educação Especial, o diplomado deverá ter competências para:

- Compreender o campo da Educação Especial como uma disciplina em evolução, conhecendo sua história, filosofias, princípios e teorias, embasados em evidências científicas, além das legislações e demais aspectos das políticas sob diferentes perspectivas; bem como todos os assuntos relacionados ao campo da Educação Especial e geral, que dizem respeito aos indivíduos público-alvo da Educação Especial, tanto na escola quanto na sociedade;
- Avaliar as características dos alunos e identificar suas necessidades educacionais;
- Flexibilizar e individualizar a ação pedagógica nas áreas do conhecimento e diferentes etapas de formação da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), Educação Superior e da Educação de Jovens e Adultos, de modo a responder às necessidades específicas dos educandos;
- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento às necessidades observadas nos alunos;
- Atuar em equipe e em colaboração com o professor do ensino regular, por meio do ensino e consultoria colaborativa nas ações pedagógicas, com as famílias e todos os profissionais da educação e saúde envolvidos com os estudantes sob sua responsabilidade;
- Dominar metodologias específicas para o ensino das diferentes categorias de alunos, a saber: indivíduos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.
- Ensinar em diferentes ambientes de aprendizagem e escolarização, incluindo salas de recursos multifuncionais, classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares ou em domicílios, desenvolvendo práticas necessárias à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sempre que não for possível sua escolarização em classes comuns, de escolas regulares.
- Envolver-se em atividades profissionais, participar das ações da comunidade de modo a favorecer a aprendizagem de conteúdos que além de beneficiar os indivíduos público-alvo da Educação Especial e suas famílias, irão promover a profissão;
- Aprender a aprender, refletir e ajustar suas práticas, que serão guiados pelos padrões de prática ética e profissional.

IV. Áreas de competências e seus respectivos conhecimentos e habilidades

O padrão de conhecimento e habilidades do eixo comum representa o conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que todo educador especial tem que possuir, pois são aqueles considerados relevantes como repertório de entrada para ingressar como professor de Educação Especial.

Os conhecimentos e habilidades contidos neste documento devem ser interpretados para incluir os estudantes de todas as idades, começando com bebês, passando por pré-escolares, escolares até jovens adultos em programas de transição da escola para a comunidade. De modo semelhante, o termo famílias deve ser interpretado amplamente, incluindo as mães e pais biológicos, pais adotivos, guardiões legais, parentes próximos ou primários, irmãos, e estendido a membros de família.

A seguir, são apresentadas as áreas de competências e seus respectivos conhecimentos e habilidades, que serviram de subsídios para extrair a matriz curricular, proposta para o Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância.

Quadro 02. Áreas de competências e seus respectivos conhecimentos e habilidades dos licenciados na Educação Especial¹⁰

| 1. Filosofia, História e Fundamentos legais da Educação Especial | |
|--|---|
| Conhecimentos | Habilidades |
| <p>1. Modelos, teorias e filosofias que formam a base para a prática da educação especial. 2. Variações em convicções, tradições e valores associados com a cultura e seus efeitos nas relações entre crianças, famílias e educando. 3- Questões de definição e identificação de indivíduos público-alvo da Educação Especial, incluindo aquelas culturalmente e lingüisticamente diversos. 4- Questões e garantias relacionados de direito relacionado a processos de avaliação, com ilegitimidade e colocações no contínuo de serviços. 5- Direitos e responsabilidades relacionadas a necessidades de aprendizagem diferenciadas. 6- Estratégias usadas pelas diversas populações para enfrentar o passado legado de discriminação. 7- Maneiras de culturas específicas negativamente estereotipadas. 8- Impacto da cultura dominante moldando as escolas e os indivíduos que nelas estudam e trabalham. 9- Potencial impacto das diferenças em valores, linguagem, e costumes que podem existir entre a casa e a escola.</p> | <p>1- Articulação de uma concepção crítica em Educação Especial</p> |

| 2. Características dos aprendizes | |
|--|---|
| Conhecimentos | Habilidades |
| <p>1- Similaridades e diferenças entre os indivíduos com e sem necessidades educacionais específicas. 2- Similaridades e diferenças em indivíduos público-alvo da Educação Especial. 3- Implicações educacionais das características das várias condições categoriais. 4 - Efeitos das condições categoriais sobre a vida dos indivíduos. 5- Características e efeitos da cultura e ambiente da criança e da família. 6- Efeitos de vários medicamentos sobre os indivíduos com necessidades específicas de aprendizagem. 7- Efeitos das diferenças culturais e linguísticas em crescimento e desenvolvimento.</p> | <p>1- Buscar informação sobre situações de deficiências, transtornos de desenvolvimento e superdotação.</p> |

¹⁰ Elaborado com base no C.EC. (2000).

3. Avaliação, diagnóstico e acompanhamento

| Conhecimentos | Habilidades |
|---|--|
| 1- Terminologia básica usada em avaliação. 2- Provisões legais e princípios éticos relativos à avaliação de indivíduos. 3- Escolhas, pré-indicação, indicação e classificação dos procedimentos. 4- Uso e limitações dos instrumentos de avaliação. | 1- Articulação de uma concepção crítica em Educação Especial |
| | 1- Colaborar com famílias e outros em avaliação de indivíduos público-alvo da Educação Especial. 2- Criar e manter registros. 3- Coletar informações de fontes pertinentes. 4- Desenvolver e administrar sem julgar, procedimentos de avaliação informal. 5- Usar avaliação formal e informal. 6- Interpretar informações de avaliação formal e informal. 7- Relatar os resultados da avaliação para todos "proprietários" os portadores usando efetiva habilidade de comunicação. 8- Usar o desempenho e informação dos dados aos interessados, para fazer sugestões e/ou modificações nos ambientes de aprendizagens. 9- Desenvolver ou modificar estratégias de avaliação individualizada. 10- Usar informações avaliadas fazendo com elegibilidade, programas e decisões de colocações sobre indivíduos público-alvo da Educação Especial, incluindo aquelas culturalmente e/ou linguisticamente vindas de ambientes diversos. 11- Acompanhar (avaliar) e monitorar progressos de indivíduos público-alvo da Educação Especial. 12- Identificar suportes necessários para integração dentro de vários programas de colocações. |

4. Conteúdo instrucional e prático

| Conhecimentos | Habilidades |
|--|--|
| <p>1- Diferentes estilos de aprendizagens de indivíduos público-alvo da Educação Especial incluindo aquelas de ambientes culturalmente diversos e estratégias para considerar estes estilos. 2- Demandas de vários ambientes de aprendizagem. 3- Currículo especial e comum para indivíduos público-alvo da Educação Especial. 4- Perspectiva cultural influenciando a relação entre famílias, escolas e comunidades como relacionadas à instrução efetiva. 5- Avaliar o impacto acadêmico dos aprendizes.</p> | <p>1- Desenvolver e selecionar conteúdo instrucional, recursos e estratégias que respondam às diferenças culturais, linguísticas e gênero. 2- Desenvolver e implementar programas individualizados longitudinais, inclusive em colaboração com os membros da equipe. 3- Escolher e usar tecnologias instrucionais diferenciadas. 4- Preparar programas e aulas. 5- Envolver o indivíduo e família fixando metas instrutivas e processo de monitoramento. 6- Usar análise de tarefa. 7- Selecionar, adaptar e usar materiais e estratégias instrucionais de acordo com as características do aprendiz. 8- Implementar sequências e avaliar individualmente os objetivos de aprendizagem. 9- Integrar afetivamente e socialmente as habilidades da vida com o currículo acadêmico. 10- Usar estratégias para facilitar a manutenção e generalização das habilidades por ambientes de aprendizagens. 11- Usar instruções e temporizar de maneira eficaz. 12- Ensino individualizado para o uso de soluções- problemas e outras estratégias para atender necessidades educacionais. 13- Usar estratégias que promovam transições bem sucedidas para indivíduos público-alvo da Educação Especial. 14- Estabelecer e manter interações efetivas e prazerosas com os aprendizes. 15- Conduzir auto-avaliação de ensino. 16- Fazer ajustes responsivos às instruções baseadas em observações contínuas.</p> |

5. Planejando e administrando o ensino e ambientes de aprendizagem

| Conhecimentos | Habilidades |
|---|--|
| <p>1- Teorias de manejo de sala de aula e estratégias de manejo para indivíduos público-alvo da Educação Especial. 2- Pesquisas baseadas nas melhores práticas para efetiva administração do ensino e aprendizagem. 3- Modos de usar tecnologia no planejamento e administração do ambiente de ensino e aprendizagem. 4- Maneiras de criar ambientes de aprendizagem que permitam que os estudantes aprendam e retenham suas aprendizagens.</p> | <p>1- Criar um ambiente de aprendizagem e suporte seguro, equilibrado e positivo no qual a diversidade seja valorizada. 2- Usar estratégias para facilitar integrações efetivas dentro dos vários cenários. 3- Preparar e organizar materiais para implementar planos de lições diários. 4- Designar ambientes de aprendizagem que encorajem participação nas atividades individuais e grupais. 5- Designar e administrar eficazmente rotinas diárias. 6- Direcionar atividades com voluntários da sala e pares tutores. 7- Direcionar, observar, avaliar e fornecer feedback para educadores. 8- Criar um ambiente que encoraje autoadvocacia e aumente a independência. 9- Usar estratégias do desenho universal Designar ambientes de aprendizagem que encorajem participação nas atividades individuais e grupais.</p> |

6. Administração do comportamento dos estudantes e suas habilidades de comunicação social

| Conhecimentos | Habilidades |
|--|---|
| <p>1- Leis, políticas e princípios éticos relativos ao comportamento, gerenciamento, planejamento e implementação. 2- Atitudes e comportamentos do professor que influenciam o comportamento de indivíduos público-alvo da Educação Especial. 3- Habilidades sociais necessárias para ambientes educacionais agradáveis. 4- Estratégias para prevenir e intervir nas crises. 5- Estratégias para preparar indivíduos harmoniosamente e produtivamente em um mundo culturalmente diverso.</p> | <p>1- Usar variedades de estratégias eficazes de gerenciar o comportamento. 2- Usar uma lista intensiva de estratégias de administrar o comportamento consistente com as necessidades individuais do aprendiz. 3- Modificar o ambiente de aprendizagem para administrar o comportamento. 4- Manter expectativas realistas para o comportamento social e pessoal em vários cenários. 5- Integrar habilidades sociais dentro do currículo. 6- Usar procedimentos para aumentar a autonomia, a autogestão, o autocontrole, a autoconfiança, a autoestima do indivíduo. 7- Preparar indivíduos para exibirem crescimento comportamental nas atitudes e ações responsáveis. 8- Organizar, desenvolver e sustentar ambientes de aprendizagem que apóiam positivamente experiências interculturais. 9- Mediar questões interculturais controversas entre estudantes dentro de ambientes de aprendizagem, de maneira que faça crescer qualquer grupo ou pessoa.</p> |

7. Comunicação e parcerias colaborativas

| Conhecimentos: | Habilidades: |
|--|---|
| <p>1- Fatores culturalmente responsivos que promovem comunicação eficaz e colaboração com indivíduos, famílias, pessoal da escola e membros da comunidade. 2- Aumentar relações respeitadas e benéficas e parcerias colaborativas entre familiares e profissionais. 3- Papéis de indivíduos público-alvo da Educação Especial, familiares, pessoas da escola e da comunidade no planejamento de programas individuais. 4- Papéis e responsabilidades dos para-educadores relacionados com instrução, intervenção e direitos aos serviços. 5- Sistema de família e papéis familiares no desenvolvimento de suportes e no progresso educacional.</p> | <p>1- Criar um ambiente de aprendizagem e suporte seguro, equilibrado e positivo, no qual a diversidade seja valorizada. 2- Preocupações de famílias e indivíduos público-alvo da Educação Especial e estratégias. 3- Assistir indivíduos público-alvo da Educação Especial e suas famílias, tornando-os participantes ativos na equipe educacional. 4- Planejar e conduzir reuniões com indivíduos público-alvo da Educação Especial e suas famílias. 5- Colaborar com o pessoal da escola e membros da comunidade na integração de indivíduos público-alvo da Educação Especial dentro dos vários cenários. 6- Comunicar-se com as pessoas da escola sobre as características e necessidades dos indivíduos Público Alvo da Educação Especial. 7- Comunicar-se efetivamente com famílias dos estudantes os diversos conhecimentos. 8- Usar eficientemente linguagem escrita, verbal e não verbal.</p> |

8. Profissionalismo e práticas éticas

| Conhecimentos: | Habilidades: |
|---|--|
| 1- Características próprias da pessoa, da cultura, da linguagem e da maneira pela qual estas podem se diferenciar de outras culturas e uso da linguagem. 2- Preconceito e diferenças culturais e pessoais que afetam o ensino. 3- Importância do professor servir como modelo para indivíduos público-alvo da Educação Especial. 4- Maneiras de se comportar e se comunicar sobre culturas que podem se prestar para má interpretação e mau entendimento. | 1- Articulação de uma concepção crítica em Educação Especial |
| | 1- Demonstrar compromisso para desenvolver o mais alto potencial de qualidade de vida e educação de indivíduos com necessidades específicas de aprendizagem. 2- Demonstrar sensibilidade para a cultura, linguagem, religião, gênero, inaptidão, nível socioeconômico e orientação sexual individual dos estudantes. 3- Apoiar padrões altos de competência e integridade no exercício de julgamento e na prática de um profissional. 4- Comprometer-se em atividades profissionais que beneficiem indivíduos com necessidades específicas de aprendizagem, suas famílias e colegas. 5- Conduzir atividades profissionais em complacência com implicações legais e políticas. 6- Praticar Código de ética da profissão e outros padrões profissionais. |

V. Eixos estruturantes do Curso

A estrutura curricular deste curso prevê disciplinas obrigatórias de caráter teórico e prático voltadas à formação do licenciando em Educação Especial, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), de forma a garantir atendimento educacional de qualidade para alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, deficiência múltipla, surdocegueira, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme recomendam os aportes legais.

A matriz curricular proposta para o curso contempla três eixos estruturantes transversais básicos de formação, embasados na fundamentação teórica, experiência prática e na pesquisa.

O primeiro eixo estruturante se refere às disciplinas de fundamentação teórica, que terão como objetivo a aquisição de conhecimentos e habilidades para compreender a natureza interdisciplinar do campo e do objeto de estudo da Educação Especial, incluindo aspectos históricos da educação e educação especial, políticas públicas educacionais, ética e questões do desenvolvimento humano. Compreendem neste eixo as disciplinas: Letramento Digital; Pensamento e Linguagem; Fundamentos da Educação Especial¹¹; Diversidades, Identidades e Direitos Humanos; Leitura e escrita para pessoa com deficiência; Teoria para o Ensino da Matemática; Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial; Ética e Sustentabilidade; Educação Especial na Educação Infantil; Gestão Educa-

¹¹ A disciplina de Fundamentos da Educação Especial foi fundida com a disciplina Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial por possuírem a mesma ementa e objetivo. Assim, a disciplina Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial passou a ter carga horária de 45 horas.

cional; Educação Especial no Ensino Fundamental; Educação Especial no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

O segundo eixo estruturante compreende a formação para a pesquisa, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno para buscar, produzir, divulgar e saber utilizar o conhecimento científico afeto à Educação Especial. Compreendem as disciplinas denominadas: Metodologia do Trabalho Científico: aspectos éticos da pesquisa e planejamento; Processos Investigativos I: TCC; Processos Investigativos II: TCC.

O terceiro eixo estruturante de formação é a aprendizagem fundamentada na indissociabilidade entre teoria-prática, a fim de garantir a transversalidade deste tipo de formação. As disciplinas que compõem esse eixo são de natureza teórico-prática, sendo: Introdução à Libras; Deficiência Visual: contextos e práticas educacionais; Surdez e Abordagem Bilíngue; Ensino e Consultoria Colaborativa; Produção de mídias; Surdocegueira e Deficiência Múltipla: contextos e práticas educacionais; Estágio Supervisionado I; Transtorno do Espectro do Autismo: contextos e práticas educacionais; Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação; Planejamento Educacional Individualizado II: intervenções; Estágio Supervisionado II; Deficiência Intelectual: contextos e práticas educacionais; Deficiência Física: contextos e práticas educacionais; Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Tecnologia Assistiva; Comunicação Alternativa e Suplementar; Estágio Supervisionado III; Altas Habilidades/Superdotação: contextos e práticas educacionais.

O Quadro 03 sintetiza as disciplinas organizadas e distribuídas nos eixos estruturantes do curso:

Quadro 03. Distribuição das disciplinas obrigatórias do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial –modalidade EaD nos diferentes eixos estruturantes.

| Eixos Estruturantes | |
|---------------------------------|--|
| Fundamentação Teórica | Letramento Digital; Pensamento e Linguagem; Diversidades, Identidades e Direitos Humanos; Leitura e escrita para pessoa com deficiência; Teoria para o Ensino da Matemática; Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial; Ética e Sustentabilidade; Educação Especial na Educação Infantil; Gestão Educacional; Educação Especial no Ensino Fundamental; Educação Especial no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. |
| Formação para a pesquisa | Metodologia do Trabalho Científico: aspectos éticos da pesquisa e planejamento; Processos Investigativos I: TCC; Processos Investigativos II: TCC. |
| Formação teórico-prática | Introdução à Libras; Deficiência Visual: contextos e práticas educacionais; Surdez e Abordagem Bilíngue; Ensino e Consultoria Colaborativa; Produção de mídias; Surdocegueira e Deficiência Múltipla: contextos e práticas educacionais; Estágio Supervisionado I; Transtorno do Espectro do Autismo: contextos e práticas educacionais; Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação; Planejamento Educacional Individualizado II: intervenções; Estágio Supervisionado II; Deficiência Intelectual: contextos e práticas educacionais; Deficiência Física: contextos e práticas educacionais; Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); Tecnologia Assistiva; Comunicação Alternativa e Suplementar; Estágio Supervisionado III; Altas Habilidades/Superdotação: contextos e práticas educacionais |

Uma vez que o curso ocorrerá de modo semestral, configurar-se-ão quatro perfis (correspondentes a cada semestre ao longo dos dois anos de formação). Segue uma orientação geral com objetivos descritos de cada eixo norteador. As disciplinas são entre 20 e 105 horas.

Destaca-se que para cada 15h será destinada uma semana de abertura da disciplina para estudo e desenvolvimento das atividades pedagógicas na plataforma Moodle.

Portanto, as disciplinas com 60 horas, a maior em tempo de duração, (retirando o estágio que computa horas em campo de atuação, além das horas destinadas à orientação no *Moodle*), terão quatro semanas seguidas de duração. Teremos disciplinas que ocorrerão no mesmo prazo, ou seja, terá semanas em que o aluno terá mais de uma disciplina em andamento. O total de horas do curso é de 1290 horas contendo cargas práticas, teóricas e estágios.

Os licenciandos em Educação Especial poderão participar dos Programas Institucionais vinculados a agências de fomentos, dos quais a UFSCar, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFSCar) é um programa voltado para a iniciação à pesquisa dos alunos de graduação e tem como objetivos: a) estimular os pesquisadores da UFSCar a envolverem estudantes de graduação nas suas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural; b) proporcionar aos bolsistas a aprendizagem de métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pela pesquisa; c) contribuir para a formação acadêmica e profissional dos alunos de graduação, valorizando a iniciação no processo da pesquisa científica, por meio da interação com e entre professores e pesquisadores.

Poderão participar, também, de atividades de extensão, em consonância com o objetivo política de extensão adotada nos últimos anos na UFSCar, comprometida com o fortalecimento da função da Universidade em produzir, sistematizar e difundir conhecimento, desenvolvendo suas atividades de pesquisa e ensino interligadas com as demandas dos setores externos - vários segmentos da população - por meio de ações de extensão. Tem-se o objetivo aqui, de estimular e integrar, professores, alunos e funcionários de diferentes áreas de conhecimento no desenvolvimento de projetos institucionais multi e interdisciplinares, o que propicia uma relação mais orgânica com a sociedade e uma maior visibilidade do potencial extensionista da UFSCar (PROEX, 2020), com possibilidade dos alunos desenvolverem atividades extensionistas em seus municípios.

Outro ponto importante refere-se às atividades de Estágio Supervisionado enquanto componente curricular no curso de Licenciatura em Educação Especial. Com base no Parecer CNE/CP n. 15/2005, a prática como componente curricular e o estágio supervisionado são atividades distintas. Considerando o Parecer, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas, presentes desde o início do curso, que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional, realizadas, preferencialmente a partir da segunda metade do curso, pois tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. Isso inclui disciplinas dos eixos de formação para a pesquisa e teórico-prático relacionadas à formação pedagógica; sendo computadas na carga horária classificadas como prática na matriz curricular.

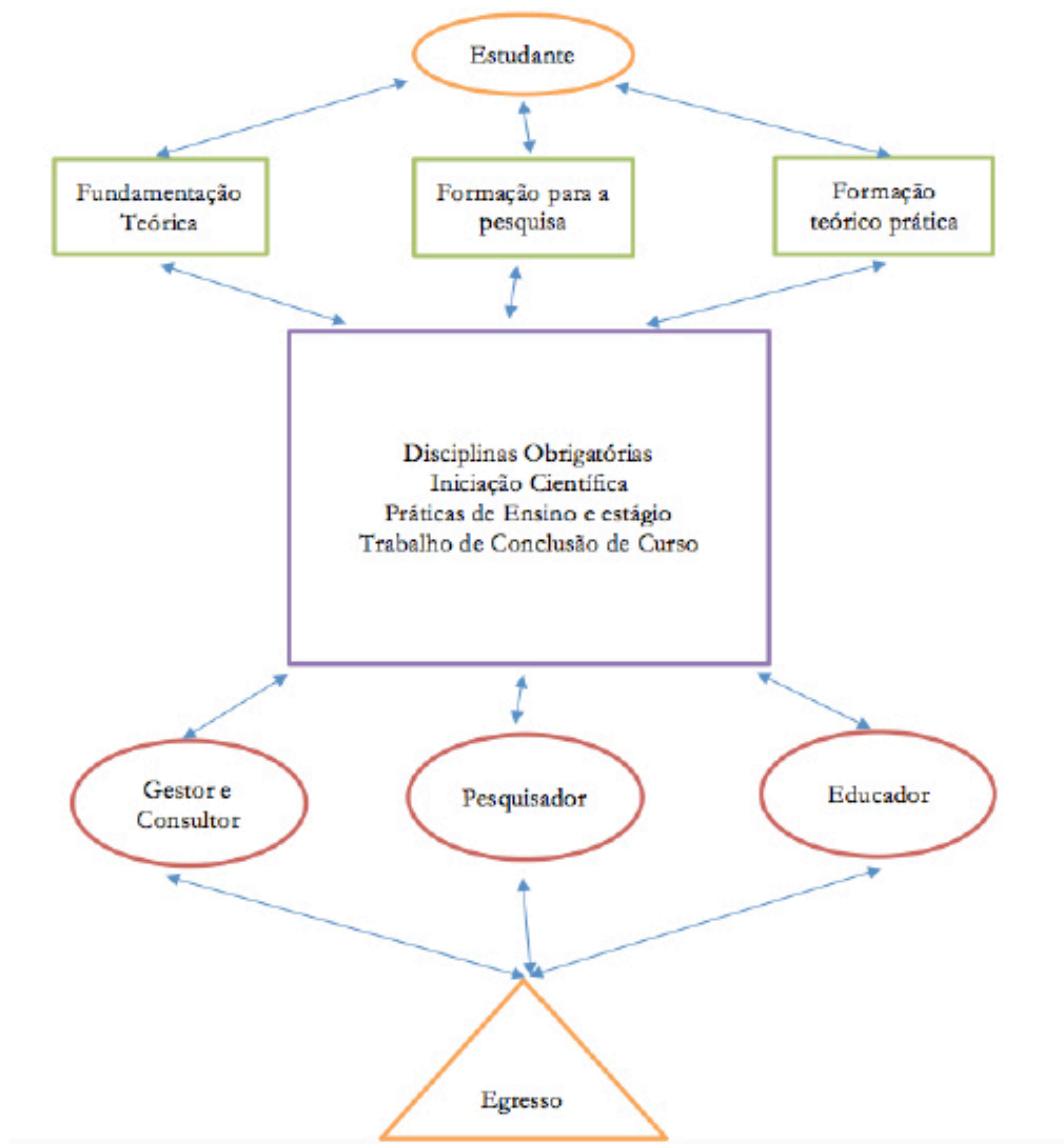


Figura 03. Fluxograma cognitivo das disciplinas para a formação do egresso

VI. Tratamento metodológico para o ensino

A sociedade contemporânea passa por transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, com impacto nos sistemas e nas instituições educacionais. Dentre elas, destaca-se a demanda pela democratização do acesso ao conhecimento; a democratização do acesso ao ensino básico e a consequente presença na escola da diversidade social e cultural. Frente a este contexto, torna-se relevante a reflexão crítica sobre a prática.

Construir o projeto pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância, implica, além dos conhecimentos necessários da área, pensar em especificidades relacionadas à formação e à prática docente. Trata-se também de um desafio, por ser um curso de licenciatura novo na UFSCar e no contexto da educação regional.

Partindo do pressuposto de que "(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e construção" (FREIRE, 1996, p.49), procuramos dar ênfase ao processo de construção conjunta de conhecimento, que orienta tanto a forma, como o conteúdo

do trabalho docente neste curso. Assim, ensinar e aprender são processos que se desenvolvem em conjunto, nos quais professor e aluno estão constantemente aprendendo e ensinando. Segundo Paulo Freire (1996), essa é uma exigência da relação teoria e prática, para que a teoria não se distancie da realidade e a prática não se torne um ativismo.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância que o Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância, da UFSCar tenha como base, uma metodologia condizente com os princípios e os objetivos do curso. Além disto, que seja traduzida no papel do professor em sala de aula junto aos alunos dos diferentes módulos do curso.

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para professor [...]. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente.

Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre (PIMENTA, 2006, p. 39).

Conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 14), ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

Isto significa articular as estratégias com os eixos estruturantes: ou seja, como a metodologia é trabalhada pensando a formação teórica, a de pesquisa, a teórica-prática, a prática. Além disto, a promoção de atividades relativas ao tripé ensino, pesquisa e extensão que facilitem e complementem a formação e que envolvam docentes, discentes e sistema de ensino adequado às demandas, preservando os objetivos propostos e o perfil do profissional a ser formado com base nas recomendações do PDI/UFSCar.

Neste sentido, Paulo Freire (1996), ainda, aponta alguns saberes fundamentais para o desenvolvimento da prática educativo-crítica, são eles: a rigorosidade metódica, produzindo condições que possibilitem o aprender criticamente; a pesquisa como parte do ensino e da aprendizagem docente; respeitar os saberes com que os alunos chegam à escola, bem como relacionar os conteúdos estudados com esses saberes; superação da curiosidade ingênua, que está ligada ao senso comum, tornando-a uma curiosidade criticizada através da reflexão sobre a prática; a ética e a estética devem estar sempre presentes no processo que leva ao pensamento crítico; respeito à identidade cultural do estudante; respeito à autonomia do estudante como imperativo ético no trabalho docente.

Para uma prática educativa coerente com esses princípios, o Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial, desenvolvido na modalidade de educação a distância, adota procedimentos como: aulas síncronas, leitura e discussão de clássicos, trabalho coletivo, avaliação processual da aprendizagem, exercícios reflexivos, atividades práticas, dentre outros. Com isto, torna-se fundamental por parte de todos os envolvidos no curso, os docentes, alunos e equipe pedagógica, a realização de um trabalho pautado na:

- Reflexão crítica por parte dos docentes e discentes durante as vivências das práticas pedagógicas desde o início do curso;
- Utilização de recursos tecnológicos inovadores e metodologias facilitadoras da aprendizagem e desenvolvimento dos discentes;

- Flexibilização curricular, cujos temas ou conteúdos emergentes oportunizem o enriquecimento da formação discente por meio da participação em ações que deverão ser sistematizadas e aprovadas pelo colegiado do curso, tais como projetos, eventos, publicações, entre outros.

Entende-se, assim, a possibilidade de realização de atividades didáticas ou unidades de ensino-aprendizagem mediados por recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

O Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância, visa, portanto, a educação como promotora da conscientização e da leitura crítica e criativa do mundo, utilizando-se, especialmente, de metodologias baseadas numa visão de educação e de sujeito do conhecimento. A relação democrática entre educador e educando, de modo a favorecer o diálogo permanente, livre de autoritarismo e do uso abusivo do poder, tão comuns nos momentos de avaliação.

O processo de ensino e aprendizagem nos cursos de educação a distância da UAB-UFSCar guarda algumas especificidades em relação à modalidade presencial. Na proposta pedagógica dos cursos a distância são considerados aspectos como os tempos e espaços dos discentes (alunos) e docentes (tutores e professores-coordenadores de disciplina), bem como, a organização das atividades disciplinares em Módulos. Dimensionamento do tempo. Ainda que os cursos e disciplinas da modalidade EaD da UFSCar apresentem a mesma carga horária total dos cursos na modalidade presencial, regulados pelas DCN/MEC de cada área, e também sigam o calendário acadêmico da Universidade, com Módulos semestrais, ressalva-se, primeiramente, que os sistemas de carga horária na EaD são computados diferentemente.

Em EaD, os carga horária referem-se ao tempo em que o aluno dedica-se ao estudo da disciplina, tanto no primeiro contato com o material (seja por meio virtual, digital, eletrônico ou impresso), como para leitura e elaboração das atividades propostas, interação com os tutores e com os colegas.

Existe, portanto, um claro redimensionamento dos espaços e tempos educacionais, que é considerado quando ocorre o planejamento docente e discente. Para um bom rendimento do estudante e para que os cursos tenham baixa evasão, a UAB-UFSCar recomenda uma carga horária média de 20 a 25 horas de estudo por semana para o conjunto das disciplinas. Assim, as horas dedicadas às disciplinas que são ofertadas concomitantemente não devem ultrapassar as 25 horas semanais recomendadas. O estabelecimento dessa carga horária semanal traz alguns desafios ao processo de planejamento e elaboração do material didático das disciplinas e também na elaboração do calendário acadêmico, mas auxilia o aluno a se organizar em seus estudos e respeita os tempos e espaços de docentes e discentes.

Dentre os desafios desse processo, está a interdisciplinaridade exigida. As horas de estudo são programadas pelos professores das disciplinas e o coordenador de curso de forma conjunta, para que haja equilíbrio na agenda de estudo do aluno. Em um Módulo Letivo, que tem a duração semestral, as disciplinas entram em blocos, com duração de 7 a 11 semanas cada bloco, de modo que num Módulo semestral, o aluno cursa 5 ou 6 disciplinas organizadas em 2 ou 3 módulos (semestralmente), a critério das Coordenações de Cursos e da Pró-Reitoria de Graduação.

Se por um lado isso exige mais do corpo docente em realizar um trabalho conjunto, por outro, essa interação entre as diferentes disciplinas propicia uma maior interdisciplinaridade e oportuniza ao estudante a compreensão de conteúdos que possam ser trabalhados e articulados entre si por diferentes disciplinas. É importante ressaltar que a UAB-UFSCar tem uma proposta metodológica que consiste em:

- Atividades assíncronas (quase na sua totalidade), como leitura, participação em fóruns de discussão, wikis, tarefas, possibilitando que o aluno realize as atividades em seu tempo disponível, respeitando as datas de entrega. Enfim, existem atividades presenciais no Polo de Apoio Presencial;

- As atividades avaliativas presenciais devem ser realizadas no polo no qual o aluno realizou vestibular e se matriculou. Isso significa que o aluno não pode realizar suas atividades em outro polo. O aluno deve estar consciente de que, se não pertencer ao município ou região em que o polo esteja localizado, deverá se organizar para estar no polo sempre que solicitado. Morar longe não pode ser um impeditivo para sua participação nos cursos da UAB-UFSCar; no entanto ele deve estar ciente dessas exigências;
- As atividades avaliativas são realizadas preferencialmente aos sábados e domingos, sendo os horários acordados com cada professor;
- O aluno deve estar consciente de que o curso a distância exige organização, disciplina e facilidade de comunicação escrita, uma vez que a escrita será um dos principais veículos de comunicação entre os participantes do curso.

Perfis dos educandos. Em relação aos espaços e tempos de estudo, outro aspecto que merece atenção é a diversidade de perfis dos educandos. A perspectiva de democratização do conhecimento latente na modalidade de educação a distância acaba criando expectativas de inclusão social, pois estimula pessoas sem condições de frequentar um curso de graduação presencial a buscarem outras possibilidades de formação.

Assim, a EaD acaba atendendo a alunos que trabalham ou que apresentam algum empecilho pessoal que os impedem de realizar um curso presencial. Essa diversidade de perfil de estudantes exige atenção na distribuição dos espaços e tempos de estudos de cada aluno (a carga horária e a frequência aos polos, por exemplo). Favorecimento de processos interativos.

A organização do processo de ensino e aprendizagem em cada disciplina deve oportunizar momentos de interação entre os envolvidos no processo: aluno-aluno, estudante-tutor, tutor, tutor-professor coordenador da disciplina. Para que isso possa ocorrer, a UAB-UFSCar sugere a organização dos conteúdos em Unidades de Aprendizagem. Cada uma dessas unidades reúne um conjunto de temas e assuntos a serem abordados pelo professor num intervalo de tempo variado, geralmente de uma ou duas semanas. A partir das Unidades de Aprendizagem, o tutor orienta o estudante na organização da sua agenda para o estudo desses 33 conteúdos, na realização das atividades propostas e na motivação ou estímulo à interação no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). O objetivo é permitir que haja tempo suficiente para a interação, reflexão e (auto)avaliação no processo de ensino-aprendizagem da educação a distância. O aluno terá ciclos (semanais ou quinzenais) para organizar as atividades e fazer as leituras das disciplinas que envolvem o módulo estudado.

A ideia do ciclo é permitir que o aluno inicie e finalize um determinado nível de conhecimento e que possa ter feedback e avaliação antes de prosseguir com suas atividades. Com essa disposição temporal, o aluno poderá organizar-se melhor para estudar os conteúdos e os tutores poderão acompanhar as atividades dos estudantes com mais facilidade. As Unidades com duração quinzenal são necessárias para estabelecer uma rotina de avaliação continuada e para que os atores do processo (estudante, tutores e professores coordenadores de disciplina) possam perceber o desenvolvimento das competências dos alunos e as dificuldades enfrentadas, buscando a recuperação sempre que necessário.

Dinâmica da Unidade de Aprendizagem. Como pode ser observado acima, a cada Unidade de Aprendizagem, um novo tema é disponibilizado aos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Após realizar as leituras e a execução das atividades interativas e colaborativas, solicita-se que o estudante poste as atividades para análise (e feedback) pelo tutor. Em interação com os colegas, os alunos finalizam as atividades, de modo que ao final do período, o tutor possa fazer o fechamento das atividades e enviar um relatório sintético, por estudante, para o professor coordenador da disciplina.

De posse dos relatórios de todos os seus tutores, esse professor prepara um texto sintético para orientar os alunos a iniciar uma nova Unidade de Aprendizagem. Assim, se o estudante não apresentar desempenho satisfatório naqueles tópicos/temas trabalhados, há ainda um pequeno es-

paço de tempo para uma Recuperação Paralela, que funciona como uma recuperação continuada, de acordo com as normas da ProGrad, específicas para a avaliação: Portaria GR 522/06, que dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação do desempenho dos estudantes e procedimentos correspondentes (<http://www.prograd.ufscar.br/normas/portaria522.pdf>), a Portaria GR 308/09, que Dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação na modalidade a distância e procedimentos correspondentes (<http://www.prograd.ufscar.br/normas/Port308.pdf>) e a Portaria GR 688/10, que regulamenta o desempenho mínimo dos estudantes de graduação na modalidade a distância da UFSCar. (<http://www.prograd.ufscar.br/normas/Port688.pdf>).

Esse processo é importante também para o professor, pois ao final de cada ciclo o estudante será avaliado permitindo que o professor tenha uma visão geral da situação de sua sala, podendo adequar as atividades às necessidades que surgirem. Atividades presenciais. Os cursos de graduação UAB na UFSCar preveem momentos presenciais. Assim, uma parte da informação e conhecimentos construídos é desenvolvida a distância e outra, que envolve atividades e avaliações específicas, realizada presencialmente nos polos de apoio dos municípios parceiros. A frequência do aluno no polo depende de cada curso e da natureza das disciplinas. Algumas requerem maior participação nos polos devido à necessidade de executar tarefas nos laboratórios. Os encontros presenciais fixos serão previamente agendados para que todos possam organizar sua participação.

Tutoria. O modelo de tutoria virtual da instituição prevê um tutor para cada 25 alunos por disciplina, podendo atuar em apenas uma oferta de cada vez. Desse modo, os tutores são especialistas no conteúdo da disciplina e trabalham com grupos pequenos, o que visa garantir o acompanhamento processual da aprendizagem dos estudantes, com enfoque para orientações e avaliação a cada atividade desenvolvida e atendimento a dúvidas gerais, promovendo a qualidade do processo. Já o modelo de tutoria presencial envolve geralmente professores das redes públicas de Educação Básica na proporção de 1 tutor para cada 25 estudantes. O tutor presencial realiza suas atividades no Polo de Apoio Presencial, organizando sua carga horária mínima de 20 (vinte) horas semanais de trabalho em função da disponibilidade dos alunos e compreendendo um conjunto diversificado de funções pedagógico-administrativas.

Sistemática de acompanhamento do trabalho dos tutores. Cada curso de graduação conta com um supervisor de tutoria, responsável pelo acompanhamento do trabalho dos tutores. A interlocução é mantida via ambiente virtual, correio eletrônico externo ao ambiente, contato telefônico e encontros presenciais. Os tutores são orientados durante o planejamento, o desenvolvimento e a finalização das disciplinas. As orientações versam sobre os seguintes tópicos: apresentar-se aos alunos; manter interlocução com os tutores presenciais, com a coordenação de tutoria e professor responsável pela disciplina; acessar diariamente o ambiente virtual; cumprir os prazos de correção das tarefas; responder aos alunos respeitando o tempo máximo de 24 horas para dúvidas urgentes e 48 horas para questões corriqueiras; fazer uso da Netiqueta; normas sobre afastamentos dos alunos, frequência, recuperação, entre outras; feedback; necessidade de estudar e analisar detalhadamente os materiais da disciplina e os procedimentos didáticos utilizados; entre outras dúvidas dos tutores. São analisadas a frequência e a interação dos tutores no ambiente virtual de aprendizagem.

Há o acompanhamento e análise dos prazos de correção das tarefas e os prazos de respostas dos tutores. É feita a análise da qualidade dos feedbacks dos tutores considerando os seguintes critérios: o tutor destacou os pontos positivos da atividade realizada pelo aluno e o que o aluno deve melhorar, apontando as incoerências e problemas (se houver) – sempre considerando o feedback com um caráter formativo; o tutor utilizou a Netiqueta. Os supervisores também mantêm interlocução com os professores com o objetivo de analisar o desempenho do tutor em relação ao conteúdo. Acompanham ainda as reuniões pedagógicas com tutores e professor da disciplina. Mantêm interlocução com os alunos dos cursos, via ambiente virtual, com o objetivo de mediar problemas que surgem entre alunos e tutores. Para sistematizar o processo de avaliação do desempenho dos tutores virtuais, estão sendo implementados pela SEaD questionários, com perguntas de múltipla escolha e dissertati-

vas, direcionados aos alunos, professores e supervisores de tutoria. Serão avaliados critérios como: frequência de acesso e interação no ambiente, uso de Netiqueta nas comunicações, linguagem, procedimentos didáticos, domínio do conteúdo específico da disciplina, trabalho 30 em equipe. Os alunos avaliarão seus tutores em dois momentos: durante o desenvolvimento da disciplina (questionário parcial) e ao final dela (questionário final). O objetivo é que tutores avaliados negativamente nos questionários parciais possam ser orientados pelos supervisores e melhorar sua atuação. Já os professores e supervisores farão a avaliação dos tutores sob sua responsabilidade ao final de cada oferta de disciplina. De posse desses indicadores, a SEaD terá condições de construir um corpo de tutores cada vez mais comprometido e apto a trabalhar com EaD.

1. MATERIAIS EDUCACIONAIS

Os materiais educacionais dos cursos de graduação da modalidade EaD da UFSCar são compostos por diferentes mídias: textos, ilustrações, áudios, vídeos, animações e simulações distribuídos por meio de diferentes tecnologias: virtual (ambiente virtual de aprendizagem), digital (CDs, DVDs), impressa (livros, guias), móvel (celular, mp3 e mp4 player) e webconferência. As diferentes mídias e tecnologias são utilizadas de forma complementar, procurando prover materiais educacionais que favoreçam os diferentes estilos de aprendizagem e o acesso por meio de diferentes tecnologias. As disciplinas que compõem os cursos a distância da UFSCar são planejadas e elaboradas com pelo menos 6 meses (e idealmente 1 ano) de antecedência do início de sua oferta e devem contemplar: (i) o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da disciplina (por meio da plataforma Moodle, onde são desenvolvidas as atividades de aprendizagem virtuais, estabelecidos os canais de comunicação e disponibilizados materiais educacionais); (ii) material impresso (livro da disciplina publicado pela Editora EdUFSCar com registro de ISBN- International Standard Book Number); (iii) material audiovisual (distribuídos no ambiente virtual e também por meio de CDs e DVDs); (iv) webconferências (realizadas ao longo da disciplina, provendo um importante canal de comunicação síncrona e aproximação do professor com os alunos). Os professores coordenadores de disciplina desempenham papel fundamental na produção de materiais educacionais de boa qualidade. Assim como na educação presencial, na educação a distância é o docente quem planeja, elabora e aplica as atividades — independente do tipo de materiais: virtuais, impressos ou audiovisuais. A cada nova oferta, o material passa por adequações com base em avaliações e experiência prática do docente com os alunos.

Participam conjuntamente desta avaliação da disciplina, durante e posteriormente à sua oferta, o professor coordenador de disciplina, os tutores virtuais e presenciais, os alunos, a coordenação do curso e as coordenadorias pedagógicas da SEaD.

2. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) são sistemas computacionais que oferecem um rico espaço para a organização, o desenvolvimento e o acompanhamento de cursos a distância mediados pela Internet, sendo possível o estabelecimento de importantes canais de comunicação assíncronos e síncronos entre os participantes de um curso (professores, tutores e alunos), o acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem, a organização de diversos tipos de atividades de aprendizagem e de diferentes recursos educacionais. Com o advento da comunicação mediada por computadores e dos AVAs, os ambientes computacionais de aprendizagem deixam de ser apenas locais de apresentação de informação e passam a ser locais de interação, de colaboração e de construção colaborativa do conhecimento, possibilitando a exploração de novos objetivos de aprendizagem, tais como o desenvolvimento de habilidades de comunicação, de autonomia, de trabalho em grupo e do conhecimento de tecnologias de comunicação e informação, que são habilidades cada vez mais valorizadas no mundo atual (Thorpe 19981). O AVA possui um papel central na organização dos cursos e das disciplinas, uma vez que nele são desenvolvidas as atividades de aprendizagem virtuais. Por ser um ambiente onde podem ser integrados diferentes recursos em diferentes

mídias, é também um espaço central para a organização dos materiais educacionais das disciplinas. A maior parte dos recursos educacionais podem ser acessados por meio do AVA. A facilidade e a rapidez na atualização de informações em um AVA oferecem aos professores maior flexibilidade no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. O AVA adotado na UFSCar é o Moodle e todos cursos a distância oferecidos no escopo do projeto UAB-UFSCar estão organizados no AVA da SEaD, disponível pelo endereço: <http://ead.sead.ufscar.br>. Todos os cursos possuem o seguinte conjunto de salas permanentes:

Sala de apoio aos alunos: nessa sala são estabelecidos canais de interação dos alunos com a equipe de coordenação, administração. Nesse ambiente ficam disponíveis também: Projeto Pedagógico do Curso; Proposta geral do curso (resumo do projeto pedagógico); Calendário geral do curso a cada semestre e para cada turma (período letivo, férias, datas de encontros presenciais das disciplinas, etc.); Normas acadêmicas e outros documentos de orientações gerais; Links para todas as disciplinas do curso, organizadas por turma.

- Sala de apoio aos professores: sala de apoio ao trabalho desenvolvido pela coordenação do curso com os professores. Nessa sala são compartilhados e organizados planos de ensino, mapas de atividades e materiais das disciplinas do curso. Também são estabelecidos canais de comunicação e colaboração entre os professores.
- Sala de apoio aos tutores: sala de apoio ao trabalho desenvolvido pela coordenação de tutoria com os tutores virtuais e presenciais.
- Sala de interação entre professores e tutores: sala com espaços de interação entre professores, tutores virtuais e presenciais para facilitar o acompanhamento dos alunos em atividades virtuais e presenciais, além de integrar a equipe de tutoria virtual e presencial. Nessa sala também são criados espaços reservados de interação entre professores e tutores virtuais de cada disciplina, para orientação, sincronização e colaboração.
- Sala do centro acadêmico do curso: sala reservada para a interação dos alunos, coordenada pelos representantes discentes.
- Além dessas salas permanentes, a cada semestre são criadas salas para cada disciplina ofertada. O projeto original de organização das salas virtuais das disciplinas prevê a criação de um conjunto de salas por disciplina, organizadas da seguinte forma:
- Ambiente coletivo da disciplina: o objetivo deste ambiente é concentrar todos os materiais de orientação ao aluno, como textos, artigos, apresentação em slides, vídeos e outros documentos que o professor oferece para orientar e informar sobre o estudo em sua disciplina e orientações para a realização das atividades práticas, evitando replicações. Este também é um espaço para o professor (ou tutor) disponibilizar informações gerais, como alterações em materiais, mudança de datas, novos materiais etc. Além disso, consistem em um importante espaço para interação e colaboração entre todos os alunos da disciplina.
- Ambiente de atividades: neste ambiente concentram-se as atividades interativas e avaliativas destinadas aos alunos organizados em grupos menores de aproximadamente 50 alunos, inicialmente 33 organizados por polo de apoio presencial.

Dessa forma, em geral cada disciplina é composta por uma sala coletiva e 3 a 5 salas de atividades. Alguns professores preferem fazer uma ligação direta dos textos e outros materiais de estudo localizados no ambiente coletivo, nesta sala de atividades. Durante a construção de sua disciplina no AVA o professor conta com o apoio do designer instrucional e da equipe de suporte ao AVA. Para manter a identidade visual do curso e a apresentação e a organização de informações mínimas sobre a disciplina e sobre cada unidade temática. Cada curso possui um modelo mínimo de sala que deve ser aplicado em todas as disciplinas. A adoção desse padrão mínimo de organização e identidade visual nas salas virtuais de disciplinas de um mesmo curso tem se mostrado fundamental para garantir que informações essenciais para a organização dos alunos para os estudos sejam apresentadas, além de facilitar a navegação e identificação das informações. O modelo mínimo de sala

tem evoluído a cada semestre a partir de avaliação da equipe de designers instrucionais, pedagogas e webdesigners da SEaD e por meio de consultas aos alunos professores e tutores. Resumidamente, as informações mínimas da sala virtual de uma disciplina podem ser organizadas em: informações gerais sobre a disciplina, informações sobre as unidades de aprendizagem, informações sobre as atividades.

3. WEBCONFERÊNCIA

Além do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, outro recurso amplamente utilizado nos cursos de graduação na modalidade EaD da UFSCar é o serviço Conferência Web oferecido pela Rede Nacional de Pesquisa (RNP), que tem como base o software Adobe Connect. O recurso de webconferência tem sido introduzido com cuidado na UFSCar, evitando a sua aplicação para uma transposição direta de aulas tradicionais do ensino presencial para a EaD. Esse recurso vem sendo introduzido como um recurso complementar aos materiais impresso, audiovisual e virtual (AVA) e o seu uso tem sido fortemente motivado com o intuito de promover novas oportunidades de aprendizagens e uma maior aproximação entre aprendizes, professores e tutores, por meio de outros modos de interação e construção de conhecimento.

O serviço Conferência Web oferecido pela RNP tem como característica a comunicação síncrona por meio de áudio, vídeo e texto, com a possibilidade de compartilhamento de documentos e de qualquer aplicativo do *desktop* de um apresentador. Essa característica tem introduzido uma grande diversidade de possibilidades de atividades antes inviáveis a distância. Alguns exemplos de atividades que vem sendo realizadas por meio do serviço de webconferência: abertura de disciplinas, com apresentação da equipe, fechamento de unidades de aprendizagem e esclarecimento de dúvidas, apresentação de trabalhos pelos alunos, reuniões pedagógicas e administrativas entre professores e coordenadores, a explanação de um conteúdo que pode ser mais denso e requerer mais interatividade. Para o Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância, podendo contar com a presença de estudantes surdos, este recurso é favorável por permitir a interação dada pela Libras.

VII. Avaliação

VII.a. Sobre o Processo Ensino-Aprendizagem

A avaliação em uma instituição educacional requer situá-la no processo ensino aprendizagem, envolvendo os docentes, alunos, equipe pedagógica, conteúdos; enfim, elementos que, entrelaçados, permitem que tal processo aconteça. Estes componentes não existem por si só, fazem parte de um panorama sociopolítico, cultural, assumindo uma proposta filosófica e considerando a legislação vigente.

Neste contexto, o curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância, adota o procedimento de avaliação processual, este é compatível com práticas pedagógicas sustentadas na interação, na multiplicidade de conhecimentos a serem abordados e a diversidade de aspectos da realidade social a serem considerados, bem como com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A avaliação em uma instituição educacional requer que a situemos no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo docentes, alunos, equipe pedagógica, conteúdos, enfim, elementos que, entrelaçados, permitem que tal processo se dê de modo adequado. Estes componentes não existem de modo isolado, mas sim fazem parte de um panorama sociopolítico e cultural, assumindo uma

proposta filosófica e considerando a legislação vigente. Conforme o Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar de setembro de 2016, que dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação do desempenho dos estudantes e procedimentos correspondentes, a avaliação deve ser realizada de modo processual favorecendo o desenvolvimento ativo e reflexivo do estudante na área de conhecimento que lhe for apresentada. Especifica-se em seu artigo 18 que a descrição da avaliação da aprendizagem dos estudantes dos cursos de graduação é componente obrigatório do Projeto Pedagógico de Curso e dos Planos de Ensino de todas as atividades curriculares. E ainda, no artigo 19 do documento aponta-se que:

A sistemática de avaliação do desempenho dos estudantes deve ser explicitada, de forma detalhada, nos Planos de Ensino das atividades curriculares com no mínimo: I - Instrumentos diferenciados e adequados aos objetivos, conteúdos e metodologia previstos; II - 3 (três) datas para aplicação dos instrumentos de avaliação, no caso de atividade curricular de duração semestral, e 6 (seis) datas, no caso de atividade curricular de duração anual, distribuídas ao longo do período letivo; III - Caracterização de procedimentos que possibilitem a recuperação de desempenho do estudante durante o período letivo regular; IV - Critérios de avaliação final utilizados e a forma de cálculo das notas ou conceitos parcial e final; V - Procedimentos para o Processo de Avaliação Complementar conforme estabelece o Artigo 22 deste regimento.

O conhecimento do aluno sobre os aspectos que lhe serão cobrados no decorrer da disciplina, bem como uma avaliação processual e contínua do desempenho do estudante possibilitam uma interação positiva do estudante na construção de conhecimento. Tais conceitos sobre a avaliação se dão nas modalidades presenciais e a distância, ou seja, a proposta integrada, processual e contextual serve para ambos os espaços. No entanto, algumas estratégias são diferenciadas no modelo de educação à distância, por exemplo, a frequência e participação dos alunos que são computadas de modo distinto da modalidade presencial. O fato de o aluno ter uma possibilidade de organização flexível para a construção de seu estudo e entrada no ambiente virtual lhe confere certa autonomia, que, todavia, precisa de auxílio no processo inicial para a compreensão e organização do espaço/tempo de estudo de modo a favorecer uma construção mais autônoma de seu aproveitamento do curso e de seu estudo nas disciplinas. Há um direcionamento e acompanhamento ofertado pelo docente e pela equipe que promove a educação à distância para o ensino do uso da plataforma e da organização do tempo que deverá ser destinado ao curso. Neste contexto, Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância adota o procedimento de avaliação processual, compatível com práticas pedagógicas sustentadas na interação, na multiplicidade de conhecimentos a serem abordados e na diversidade de aspectos da realidade social a serem considerados, bem como com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Ainda conforme o Regulamento, sobre a frequência e processo de avaliação complementar, destacam-se os seguintes artigos:

Art. 20. O estudante regularmente inscrito em atividades curriculares é considerado aprovado quando obtiver, simultaneamente: I - Frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento das aulas e/ou das atividades acadêmicas curriculares efetivamente realizadas; II - Desempenho mínimo equivalente à nota final igual ou superior a 6 (seis) ou conceito equivalente.

§ 1º. O docente é responsável pelo acompanhamento e atribuição da frequência dos estudantes. § 2º. O estudante é responsável por acompanhar sua própria frequência. § 3º. Nos cursos da modalidade à distância, o critério de verificação da frequência é o da participação e realização de atividades indicadas no Plano de Ensino de cada atividade curricular.

Art. 22. O Processo de Avaliação Complementar (PAC) consiste em mais um recurso para a recuperação de conteúdos, concedido aos estudantes que não obtiveram o desempenho acadêmico suficiente para aprovação, desde que atendam aos seguintes requisitos: I - Ter frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades curriculares; II - Ter obtido, ao final do período letivo regular, nota ou conceito equivalente igual ou superior a: a) 5 (cinco), no caso de cursos de graduação da modalidade presencial; b) 3 (três), no caso de cursos de graduação da modalidade à distância. § 1º. A avaliação complementar de que trata o caput pode ser dispensada por decisão prévia dos correspondentes Conselhos de Coordenação de Curso e Departamental, para determi-

nada atividade curricular, mediante apresentação de justificativa coerente com suas características e com os Projetos Pedagógicos dos cursos para os quais são oferecidas. § 2º. Os cursos de regime seriado podem estabelecer outros requisitos não previstos nos Incisos de I a II para a realização do processo de avaliação complementar, desde que conste no Projeto Pedagógico do Curso.

II - sejam estabelecidos prazos para que essa avaliação se inicie e se complete em consonância com o conjunto da sistemática de avaliação proposta para a disciplina/atividade curricular; III - o resultado dessa avaliação complementar seja utilizado na determinação da nova nota final do estudante, na disciplina/atividade curricular, segundo os critérios previstos na sistemática de avaliação, a qual definirá a sua aprovação ou não, conforme estabelecido no artigo 12. Parágrafo único. A avaliação complementar de que trata o *caput* poderá ser dispensada por decisão prévia dos correspondentes Conselhos de Coordenação de Curso e Departamental, para uma dada disciplina ou atividade curricular, com justificativa coerente com suas características e com os projetos pedagógicos dos cursos para os quais são oferecidas.

Neste sentido, para que se consolide o processo de avaliação, o Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância pautar-se-á pelas normas que regem a sistemática de avaliação do desempenho dos estudantes e procedimentos correspondentes, dispostas no Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar.

O Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância, será organizado de modo semestral com módulos de duas a três disciplinas de pelo menos duas semanas de dedicação e abertura no ambiente virtual. Para cada disciplina o aluno terá três atividades avaliativas (AV1 + AV2 + AV3). As atividades avaliativas (AV1 e AV2) ocorrerão no ambiente virtual, com instrumentos de avaliação e recursos do *Moodle* dependendo dos critérios e interesses do docente da disciplina. A atividade avaliativa (AV3) ocorrerá preferencialmente no Polo presencialmente, sendo parte de uma composição coletiva do módulo, ou seja, os docentes do módulo aberto deverão produzir coletivamente uma atividade avaliativa que envolva os conhecimentos adquiridos pelos estudantes naquele conjunto de disciplinas.

Portanto, o fechamento da nota final do aluno ocorrerá apenas após a atividade integrada avaliativa do módulo. Cada tutor será responsável por até 20 alunos (para este curso especificamente), sendo que o tutor do ambiente virtual também fará as mediações presencialmente a cada dois meses (minimamente) no polo do qual ele está responsável. Poderá ocorrer em um encontro presencial mais que uma atividade integrada avaliativa de fechamento de módulos, as quais serão aplicadas pelo tutor (presencial e virtual).

Os docentes responsáveis pela disciplina deverão construir a mesma, organizar as atividades do ambiente, critérios de avaliação que deverão ser encaminhados e explicitados aos tutores. O docente deverá produzir o material de estudo da disciplina, criando ou indicando textos livres para que o aluno tenha bibliografia básica para acompanhar a disciplina. O ambiente virtual para cada disciplina deverá ser aberto em unidades de conhecimento. Portanto, o docente deverá produzir um mapa conceitual da disciplina, bem como o mapa de atividades para a organização do ambiente pela equipe da SEaD. O docente, no período de sua disciplina, deverá estar atento às demandas e dúvidas dos tutores e estudantes que poderão ocorrer no percurso, mantendo o diálogo aberto com o tutor para um bom desenvolvimento da mesma.

O tutor será responsável pelo fechamento das notas dos alunos, bem como do acompanhamento das atividades das disciplinas, tendo sempre o suporte dos docentes já que a disciplina é responsabilidade do professor. Portanto, os critérios e atividades devem estar bem descritas para que o tutor consiga executar sua atividade de acompanhamento.

Vale ressaltar que pela proposta modular, composta neste plano de curso, a avaliação deverá ser feita por meio de três atividades que deverão ser organizadas pelo docente responsável pela disciplina, organizando o ambiente virtual e a distribuição dos conteúdos nas semanas que correspondam ao tempo da mesma. Todavia, uma das três atividades deverá ser transdisciplinar, envolvendo as demais disciplinas que compõem o módulo, assim, a articulação entre os docentes ministrantes do módulo é fundamental em cada perfil/semestre. Portanto, teremos duas atividades de avaliação no

ambiente virtual e uma atividade presencial que configurará atividade transdisciplinar envolvendo os conteúdos dos módulos, sendo aplicada presencialmente no encontro com o tutor no Polo.

O Curso Segunda Licenciatura em Educação Especial na modalidade de educação a distância se configura em perfis semestrais com módulos compondo cada perfil, os módulos foram organizados com a afinidade entre os conteúdos trabalhados de modo que haja interlocução entre eles. A atividade integradora deverá ser produzida entre os docentes de modo que o aluno consiga entender a conexão dos conhecimentos estudados em cada módulo. A nota final da disciplina só será fechada com o final do módulo, portanto, mesmo que a carga-horária da disciplina seja pequena, seu fechamento só será feito ao término do módulo, já que uma das avaliações será ao término do mesmo. Os encontros presenciais serão a cada dois meses e neles haverá atividades integradoras dos módulos fechados e os em andamento.

DESCRIÇÃO DOS MECANISMOS QUE PROMOVEM SEGURANÇA E SIGILO DAS PROVAS PRESENCIAIS

Sobre a realização das atividades presenciais nos polos (bimestralmente), destaca-se que a SEaD prevê mecanismos que garantem o sigilo e segurança nos processos de avaliação de aprendizagem dos estudantes, tanto para envio das avaliações aos polos de apoio presencial, quanto para a aplicação da atividade presencial. Segue o sistema logístico envolvendo o processo de envio das avaliações:

- a secretária responsável pelo curso recebe o original da prova (em mãos ou via e-mail) do professor da disciplina;
- a secretária faz as cópias da prova na Papelaria e Copiadora Aquarela, localizada na área norte da UFSCar;
- a secretária divide/separa quantitativamente as provas entre os polos;
- se há necessidade de folhas de rascunho, é enviado folhas rascunho padrão com o logotipo da UAB-UFSCar, impresso em gráfica;
- a secretária embala e lacra em um envelope pardo carimbado e rubricado as cópias das provas;
- o envelope pardo é colocado dentro de um envelope de sedex, ou de uma caixa específica do correio, para ser enviado ao polo;
- em um outro envelope é encaminhada a lista de presença dos alunos;
- as provas são enviadas pelo correio, por sedex com A.R. (aviso de recebimento);

Com relação à aplicação das avaliações presenciais nos polos de apoio presencial, os procedimentos utilizados pela SEaD seguem exigências que devem garantir a credibilidade e confiabilidade de todo o processo.

- a atividade avaliativa será aplicada, preferencialmente, pelos tutores presenciais em cada um dos seis polos;
- o aplicador tem a função de acompanhar todo o processo, por exemplo: impedir comunicação entre os alunos, distribuir e receber as atividades concluídas, conferir a documentação dos alunos, lacrar e encaminhar o material em envelope lacrado à UAB-UFSCar;
- cada atividade avaliativa presencial será composta pela prova (grampeadas), pela folha de resposta (carimbada) e folhas de rascunho padrão com o logotipo da UAB-UFSCar – lembrando que será uma avaliação integradora dos conteúdos dos módulos;
- a primeira folha conterá os dados de identificação de aluno, polo e turma, além das questões da atividade avaliativa presencial;

- para realizar a avaliação presencial, o aluno deverá apresentar ao aplicador o seu documento de identidade com foto;
- no polo terá uma lista de presença, que o aluno deverá assinar em dois momentos: na conferência da identidade e no momento de entrega da atividade avaliativa presencial e ainda o aluno assinará a lista na presença do responsável, indicando horário de saída;
- a atividade avaliativa presencial deverá seguir as orientações dadas pelo professor da disciplina (individual/em grupo, com/sem consulta);
- após checagem do nome de cada aluno, o envelope com as atividades avaliativas presenciais deverá ser aberto na presença de todos. Ao término, o aplicador deverá guardar todas as atividades avaliativas e lacrar o envelope para encaminhamento à UAB-UFSCar, sendo que os dois últimos estudantes deverão permanecer na sala para testemunhar/assinar o lacre junto com o aplicador da atividade avaliativa;
- após a realização das atividades avaliativas presenciais, o aplicador fica responsável pelo envio do envelope lacrado com as atividades, endereçado à secretaria do curso;
- a prova terá a duração aproximada de duas (2) horas, podendo variar conforme a especificidade da disciplina;
- nenhum aluno poderá devolver a avaliação na primeira hora de atividade, pois não será permitida a sua saída do recinto neste período;
- será permitido ao estudante acesso ao local da avaliação com atraso desde que previsto nas orientações dadas pelo professor da disciplina;
- o responsável pela aplicação da atividade avaliativa presencial deverá estar no local meia hora antes do horário marcado;
- para permanecer na sala de aula, o estudante deve deixar o seu material de estudo no local indicado (caso a atividade seja sem consulta) e o celular completamente desligado;
- o tutor deverá conferir o número de páginas também no ato da devolução;
- o aplicador e demais envolvidos no processo de avaliação presencial devem zelar pelo controle e sigilo absoluto em todas as fases.

VII.b. Avaliação do Curso

O processo de autoavaliação institucional dos cursos de graduação da UFSCar, implantado em 2011, foi concebido pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) em colaboração com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) com base em experiências institucionais anteriores, quais sejam: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). O PAIUB, iniciado em 1994, realizou uma ampla avaliação de todos os cursos de graduação da UFSCar existentes até aquele momento, enquanto o projeto PRODOCÊNCIA/UFSCar, desenvolvido entre os anos de 2007 e 2008, realizou uma avaliação dos cursos de licenciaturas dos Campi São Carlos e Sorocaba. A autoavaliação institucional dos cursos de graduação é feita atualmente por meio de formulários de avaliação, os quais são respondidos pelos docentes da área majoritária de cada curso, pelos discentes e, eventualmente, pelos técnico-administrativos e egressos. Os formulários abordam questões sobre as dimensões do Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar; da formação recebida nos cursos; do estágio supervisionado; da participação em pesquisa, extensão e outras atividades; das condições didático-pedagógicas dos professores; do trabalho das coordenações de curso; do grau de satisfação com o curso realizado; das condições e serviços proporcionados pela UFSCar; e das condições de trabalho para docentes

e técnico-administrativos.

Atualmente, a CPA, é a responsável pela concepção dos instrumentos de avaliação, bem como da divulgação do processo e do encaminhamento dos resultados às respectivas coordenações de curso.

Cada Conselho de Coordenação de Curso, bem como seu Núcleo Docente Estruturante (NDE), após o recebimento dos resultados da avaliação analisa esses resultados para o planejamento de ações necessárias, visando à melhoria do curso.

Além da avaliação de cursos desenvolvida pela CPA, o Conselho de Coordenação de Curso, subsidiado pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso poderá, ainda, elaborar outros instrumentos de avaliação específicos a serem desenvolvidos no âmbito do curso que possam subsidiar a tomada de decisões no sentido da realização de eventuais alterações ou reformulações curriculares, obedecendo ao Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar.

VIII. Apresentação da matriz curricular

Tendo como base o Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar o curso de Licenciatura em Educação Especial foi organizado com a seguinte distribuição das disciplinas teóricas e práticas, além do estágio supervisionado e de atividades acadêmico-científico-culturais, conforme apresentado no quadro a seguir:

| | | | | | |
|---------------------------|--|---------------------------|---|------------------------------|---------|
| Nome do Curso | Segunda Licenciatura em Educação Especial | | | | |
| Categoria do Curso | <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Formação de Tecnólogo <input checked="" type="checkbox"/> Licenciatura | | | | |
| Público-alvo | <input type="checkbox"/> Professores <input checked="" type="checkbox"/> Demanda social | Formas de ingresso | <input type="checkbox"/> Vestibular/ENEM <input checked="" type="checkbox"/> Análise curricular <input type="checkbox"/> Outros | | |
| Tipo de Curso | <input checked="" type="checkbox"/> Modular <input type="checkbox"/> Semestral | Duração do Curso | 02 anos | | |
| Carga-horária | 1.290 horas | Número de períodos | 4 períodos | Duração/período (mês) | 6 meses |

| Período | Componente Curricular (Disciplina) | Carga Horária | | | |
|--------------------|---|---------------|------------|------------|-------------|
| | | Teoria | Prática | Estágio | Total |
| 1 | Letramento Digital | 15 | 0 | 0 | 15 |
| | Diversidades, Identidades e Direitos Humanos | 15 | 0 | 0 | 15 |
| | Introdução à Libras | 30 | 30 | 0 | 60 |
| | Surdez e abordagem Bilíngue | 15 | 30 | 0 | 45 |
| | Pensamento e Linguagem | 45 | 0 | 0 | 45 |
| | Leitura e Escrita para pessoa com deficiência | 30 | 0 | 0 | 30 |
| | Deficiência Visual: contextos e práticas educacionais | 30 | 15 | 0 | 45 |
| | Ensino e Consultoria Colaborativa | 30 | 15 | 0 | 45 |
| | <i>Total</i> | 240 | 90 | 0 | 330 |
| 2 | Teoria para o Ensino de Matemática | 30 | 0 | 0 | 30 |
| | Produção de Mídias | 15 | 15 | 0 | 30 |
| | Metodologia do Trabalho Científico: aspectos éticos da pesquisa e planejamento | 15 | 0 | 0 | 15 |
| | Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação | 15 | 15 | 0 | 30 |
| | Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial | 45 | 0 | 0 | 45 |
| | Planejamento Educacional Individualizado II: intervenções | 15 | 15 | 0 | 30 |
| | Surdocegueira e Deficiência Múltipla: contextos e práticas educacionais | 30 | 15 | 0 | 45 |
| | Transtorno do Espectro do Autismo: contextos e práticas educacionais | 30 | 15 | 0 | 45 |
| | Estágio Supervisionado I | 30 | 0 | 60 | 90 |
| | <i>Total</i> | 195 | 75 | 60 | 330 |
| 3 | Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) | 15 | 15 | 0 | 30 |
| | Processos Investigativos I: TCC | 30 | 0 | 0 | 30 |
| | Deficiência Intelectual: contextos e práticas educacionais | 30 | 15 | 0 | 45 |
| | Deficiência Física: contextos e práticas educacionais | 30 | 15 | 0 | 45 |
| | Tecnologia Assistiva | 15 | 15 | 0 | 30 |
| | Educação Especial na Educação Infantil | 30 | 0 | 0 | 30 |
| | Comunicação Alternativa e Suplementar | 15 | 15 | 0 | 30 |
| | Estágio Supervisionado II | 30 | 0 | 75 | 105 |
| | <i>Total</i> | 195 | 75 | 75 | 345 |
| 4 | Processos Investigativos II: TCC | 30 | 0 | 0 | 30 |
| | Educação Especial no Ensino Fundamental | 30 | 0 | 0 | 30 |
| | Altas Habilidades/Superdotação: contextos e práticas educacionais | 30 | 15 | 0 | 45 |
| | Gestão Educacional | 30 | 0 | 0 | 30 |
| | Educação Especial no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos | 30 | 0 | 0 | 30 |
| | Ética e Sustentabilidade | 15 | 0 | 0 | 15 |
| | Estágio Supervisionado III | 30 | 0 | 75 | 105 |
| | <i>Total</i> | 195 | 15 | 75 | 285 |
| Total Geral | | 825 | 255 | 210 | 1290 |

IX. Ementário das disciplinas obrigatórias do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial - Modalidade EaD

PERÍODO 1

| Código (102135) | Disciplina Curricular: Letramento Digital | Carga horária: 15h |
|--|---|--------------------|
| <p>Ementa: Introdução ao estudo das tecnologias para a comunicação da informação; meios de registros da informação; meios de divulgação da informação, e ferramentas de tecnologia de comunicação da informação (rede computacional, Internet, etc.). Introdução às ferramentas do Moodle. Construção de agenda e organização de estudo em Educação à Distância (EaD).</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: PALLOFF, R.M.; PRATT, K. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudante online. Porto Alegre: Artmed, 2004. PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula online. Porto Alegre: Artmed, 2002. SANDHOLTZ, Judith H.; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artmed. 1997.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: CARVALHO, Jaciara de Sá. "Comunidades virtuais de aprendizagem em busca de uma definição", In: Seminário de Estudos em Epistemologia e Didática, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2º semestre de 2007. Acesso em 09 de setembro de 2010. KAWAKAMI, C. PENDENZA, C. REALI, P.F.G. FRANÇA, D.E.S. Introdução ao mundo digital. Apostila. SEaD-UFSCar. 2010. KENSKI, V. M. Comunidades de aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação. Revista de Educação e Informática "Acesso" SEED/SP, n.º. 15, dez. 2001. MORAN, J.M. O que é educação a distância. Texto publicado no site: http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm, 2002. Acesso em 18/01/2007. SILVA, M. Sala de Aula Interativa: A Educação Presencial e a Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania. Disponível em: http://www.senac.br/informativo/BTS/272/boltec272e.htm.</p> | | |

| Código (1002119) | Disciplina Curricular: Diversidades, Identidades e Direitos Humanos | Carga horária: 15h |
|--|---|--------------------|
| <p>Ementa: A natureza do texto da imagem como produto verbal, cultural e ideológico. Análise de imagens (publicidade, ilustrações e encartes) e de textos em livros didáticos, em letras de canções e literatura. Ações no cotidiano escolar por uma prática da diversidade étnico-racial na escola. Propostas metodológicas para a inscrição da diversidade étnico-racial e das diversidades no cotidiano escolar. Direitos humanos e educação.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J. (orgs). Para além do fracasso escolar. Campinas: Papius, 1997. ABRAMOWICZ, A., BARBOSA, L. M. A., SILVÉRIO, V. Educação como prática da diferença. Campinas: Autores Associados, 2006. AZAMBUJA, E. B. Olhares, vozes e silêncios que excluem: estereótipos de índios. Cáceres: Editora Unemat, 2005.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Índios no Brasil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. 5. SILVA, A. L. A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de 1º e de 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. DEWEY, J. Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação, Teoria da vida moral. Tradução de Murilo Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores). CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.</p> | | |

| Código (1002116) | Disciplina Curricular: Introdução à Libras | Carga horária: 60h |
|--|--|--------------------|
| <p>Ementa: Estudo da origem da LIBRAS, legislação, e ensino prático da LIBRAS envolvendo uso do alfabeto digital, noções de tempo, ação, e espaço na enunciação. Busca de compreensão sobre atribuição de características às pessoas, objetos, animais e coisas; expressões faciais e corporais como processos de significação particulares da LIBRAS. Introdução às variedades regionais e variantes sociais em LIBRAS, o contar histórias em LIBRAS, e expressões idiomáticas.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. SA, Nidia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002. HANKS, W. F. Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin. Cortez, 2008</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5626 de 22/12/2005. Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art.18 da Lei nº 10098 de 19/12/2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso 06 de junho de 2011. BRITO, L. F. Por uma gramática de Língua de Sinais. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua Brasileira de Sinais. 3 ed. São Paulo: EDUSP; FABESP; Fundação Vitae; FENEIS; BRASIL TELECOM, 2006. a. v. 1: Sinais de A a. CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua Brasileira de Sinais. 3 ed. São Paulo: EDUSP; FABESP; Fundação Vitae; FENEIS; BRASIL TELECOM, 2006 b. v. 2: Sinais de M a Z. GESSER, A. LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. OLIVEIRA, J. et al. Primeiros sinais em libras. Arara Azul, 2008. (CD) QUADROS, R.M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. v. 1. THOMA, A.; LOPES, M. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.</p> | | |

| Código (1002106) | Disciplina Curricular: Surdez e Abordagem Bilingue: contextos e práticas educacionais | Carga horária: 45h |
|---|---|--------------------|
| <p>Ementa: Representações sociais da surdez. Perspectiva antropológica da surdez. História da Educação de Surdos. Principais linhas teóricas – linguística e educacional – que sustentam as diferentes práticas e suas implicações para o desenvolvimento do surdo. Perspectiva de ensino bilíngue e as políticas educacionais.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: LACERDA, CBF e LODI, A C B (orgs.). Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes: 1984. VYGOTSKY L. S. Pensamento e Linguagem. Martins Fontes qualquer ano Lisboa: Antidoto, 1979. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. p. 163-184. ISSN 0101-3262 FERNANDES, Eulália. (org.). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: CAPOVILLA Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 06, Ano 2000. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/abpee/homepageabpee04_06/sumarios/sumarioev6.htm visitado em dez. 2017 ETD, Vol.7, Nº 2, 2006. Disponível em: http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=106&layout=abstract GOES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996. MOURA, M.C.; (Org.) [et.al.] Língua de Sinais e Educação do Surdo. (Série de neuropsicologia – SBNp, v.3). São Paulo: Tec Art, 1993. SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto alegre: Mediação, 1998.</p> | | |

| Código (1002114) | Disciplina Curricular: Pensamento e Linguagem | Carga horária: 45h |
|--|---|--------------------|
| <p>Ementa: Busca de compreensão sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, e a relação entre pensamento e fala no percurso do desenvolvimento. Análise dos aspectos do desenvolvimento atípico e seu impacto no desenvolvimento da linguagem, e o papel da cultura nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e pensamento.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (demais edições). VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: Jose Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1984 (demais edições). LURIA, A.R. Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986 (demais edições).</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: ALENCAR, E. S. (org.). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992. p. 72-96. (demais edições) CRUZ, M. N. da. Multiplicidade e estabilização de sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In: GOES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetiva. Campinas: Papyrus, 1997. p. 47-61. FONTANA, R.; CRUZ, N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997. GOES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996 (demais edições). LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988. p. 191-225 (demais edições). MORATO, E. M. Linguagem e cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996. SACKS, O. W. O olho da mente: como as pessoas que perderam a visão reorganizam as memórias e a vida. Revista Mente & Cérebro, v. 176, p. 32- 43, set. 2007. SCARPA, E. M. Aquisição de linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). Introdução à Lingüística 2: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p.203-232. SCHEUER, C.I et al. Desenvolvimento da Linguagem: uma introdução. In: LIMONGI, S.C.O. (Org.). Fonoaudiologia: informação para a formação. Linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p- 1-18. VEER, R. V.; VALSINER, J. Lev Vygotsky. In: _____. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1991. p. 17-30. VIGOTSKY, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tradução: Lydia Kuper. 2. ed. Madrid: Aprendizaje Visor, 2006. v.4. (demais edições). Tradução de: Sobrania Sochinenii Tom Cherviortii Detskaya Psijologia. VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tradução de: Julio Guillermo Blank. 2. ed. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997. v. 5. (demais edições). Tradução de: Sobrania Sochinenii Tom Piatii Osnovi Defekologuii.</p> | | |

| Código (1002134) | Disciplina Curricular: Leitura e Escrita para pessoa com deficiência | Carga horária: 30h |
|---|---|--------------------|
| <p>Ementa: Estabelecimentos de relações entre alfabetização e Letramento, função social da escrita e da leitura para as pessoas com deficiência. Estudo da apropriação da Língua escrita, e aprendizagem da leitura e da escrita.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 11 ed. Campinas: Pontes, 2008. 82 p. LODI, A. C. B. et al. Letramento e minorias. Mediação, 2002 (demais edições). SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998 (demais edições).</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: ABAURRE M.B.M. Cenas de aquisição da escrita. Campinas, ABL/Mercado das Letras, 1995. FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985 (demais edições). GERALDI, W. Portos de Passagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993 (demais edições). GROSSI, E. P. Didática dos níveis pré-silábicos. São Paulo: Paz e Terra, 10 ed, 2008 GROSSI, E. P. Didática do nível silábico. São Paulo: Paz e Terra, 2010. GROSSI, E. P. Didática do nível alfabético. São Paulo: Paz e Terra, 2008. KLEIMAN, Ângela (org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995. LEITE, S. A. S. (org.) Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001. RIBEIRO, V. M. (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003. TFOUNI, Leda Verdiani, (1995). Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez. SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo, Cortez, 1993 (demais edições).</p> | | |

| Código (1002113) | Disciplina Curricular: Deficiência Visual: contextos e práticas educacionais | Carga horária: 45h |
|--|--|--------------------|
| <p>Ementa: Estudo do histórico da conceituação de deficiência visual. Introdução aos procedimentos de ensino para deficientes visuais nas áreas de alfabetização (Sistema Braille/Sorobã), atividades de vida diária e programas de orientação e mobilidade. Reflexão sobre a educação de pessoas com cegueira, e educação de pessoas com baixa-visão.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2ª.ed. Brasília: MEC, 2006. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC, 2003. CAIADO, K. R. M. Aluno deficiente visual na escola. Lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: AMIRALIAN, M.L.T.M. Deficiência Visual: Perspectivas na Contemporaneidade. Vetor, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual. Brasília: MEC, 2001. BRUMER, A.; PAVEI, K.; MOCELIN, D. G. Saindo da "escuridão": perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. Sociologias, Porto Alegre, n. 11, 2004 Acesso em 12jan. 2008. MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003. MASINI, E. F. SALZANO. Pessoa Com Deficiência Visual, A Um Livro Para Educadores. Vetor. 2007 MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. RODRIGUES FREIRE. Visão Subnormal - Um Enfoque Educacional. Vetor, 2007. SciELO - Scientific Electronic Library Online. Disponível em www.scielo.br. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais de Batista. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a03v21n1.pdf</p> | | |

| Código (1002115) | Disciplina Curricular: Ensino e Consultoria Colaborativa | Carga horária: 45h |
|--|--|--------------------|
| <p>Ementa: Reflexão sobre a inclusão escolar e os novos papéis dos profissionais da escola, fundamentos do trabalho colaborativo. Busca de compreensão sobre o trabalho colaborativo na escola, a parceria entre professor do ensino comum e ensino regular, estabelecendo parcerias colaborativas.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marins, 2010. MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina P I. (Orgs.). Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marins, 2008. v. 1. 471 p. STAINBACK, S. STAINBACK, W. Inclusão. Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: ARGUELLES, M E., HUGHES, M. T., & SCHUMM, J. S. Co- Teaching: A Different Approach to Inclusion. Principal (Reston, Va.), 2000, 79(4), 50-1. ASSIS, Caroline Penteadó; MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amélia. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. Educere et Educare (Impresso), v. 6, p. 1-1, 2011. CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Rev. Educare et Educare. Revista de Educação. Vol. 2 n. 4 jul/dez p. 113-128. 2007. CARNEIRO, R. U. C.; MENDES, E. G. Gestão Escolar Inclusiva. Ver. SER? Saber, Educação e Reflexão Agudos/SP, v1, n1, jan/jun. 2008 CARR, E.G.; HORNER, R.H.; TURNBULL, A.P.; MARQUIS, J.C.; MC LAUGHIN, D.M.; MC ATEE, M.L.; SMITH, C.E.; RYAN, K.A.; RUEF, M.; DOOLABH, A.; CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009. p. 19-35. FATTIG, M.; TAYLOR, M. Co-Teaching in the Differentiated Classroom: Successful Collaboration, Lesson Design, and Classroom Management, Grades 5- 12. San Francisco, CA: Jossey- Bass, 2008. FEDERICO, M. A., HERROLD, W. G. & VENN, J. (1999). Helpful tips? for successful inclusion ? a checklist for educators. Teaching Exceptional Children, 32, n°1, p. 76-82. FERREIRA, B.C.; MENDES, E. G.; DEL PRETTE, Z.A.P.; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial. Revista Educação Especial (UFMS), v. 29, p. 9-22, 2007. FRENCH, N. K. The Shifting Roles of School Professionals. Corwin Press, 2001. FRIEND, M. Special education: Contemporary perspectives for school professionals. Montreal: Pearson/A & B, 2005. GATELY, S. E.; GATELY, F. J., JR. Understanding coteaching components. The Council for Exceptional Children, 2001, 33(4), 40-47. HENLEY, M.; RAMSEY, R. S.; ALGOZZINE, R. F. Classroom Management. In: _____. Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities. 4 ed. Allyn & Bacon: Boston. 2002. KANELLIS, A. Collaborative Teaching. Hamburgo: Vdm Verlag, 2008. KEEFE, E. B., MOORE, V., DUFF, F. The four knows? of collaborative teaching. Teaching exceptional children, 2004. 36(5), 36-42. KORINEK, L., WALTHER-THOMAS, C., MCLAUGHLIN, V.J. E WILLIAMS, B.T. Creating Classroom Communities and Networks for Student Support. Intervention in School and Clinic, 1999. vol.35, n.1. pp. 3-8. LEHR, A. E. (1999). The administrative role in collaborative teaching. NASSP Bulletin, 83, n 611, pp. 105-111. MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. Rev. Psicopedagogia. 2010 PUGACH, M. C., & JOHNSON, L. J. (1989). The Challenge of Implementing Collaboration Between general and special education. Exceptional Children, 1999, 56, No.3, 232-235. WALTHER-THOMAS, C., KORINEK, L. & MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student? success. Focus on Exceptional Children, 32, n°3, pp. 1-18. WEISS, M. & LLOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. Teacher Education and Special Education, 2003, 26, n°1, pp. 27-41 WOOD, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. Exceptional Children, 64, No. 2, 181-195.</p> | | |

PERÍODO 2

| Código (1002136) | Disciplina Curricular: Teoria para o ensino da Matemática | Carga horária: 30h |
|--|---|--------------------|
| Ementa: Caracterização das abordagens metodológicas para o Ensino de Matemática na Educação Básica. Busca de compreensão sobre as adaptações curriculares ao ensino da matemática aos alunos com necessidades educacionais especiais. | | |
| Bibliografia Básica: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A.(orgs). Desenvolvimento Psicológico e Educação.v. 2. 1995. GONZÁLEZ, E. Necessidades educacionais específicas Intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007. KAMII, C. A criança e o número. 8º ed. Campinas: Papyrus, 1988 (demais edições). Complementar: MOYSÉS, L. Aplicações de Vygotsky à educação matemática. 10º Ed. Campinas: Papyrus, 2010. | | |
| Bibliografia Complementar: COSTA, M. da P. R. da. Matemática para deficientes mentais. São Paulo: EDICON, 1997. Coleção acadêmica. CARDOSO, L. F. Dicionário de matemática. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 2001. FERREIRA, M. V. A. T. Educação matemática na educação de jovens e adultos. Especificidades. desafios e contribuições. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 MOYSÉS, L. Aplicações de Vygotsky à educação matemática. 10º Ed. Campinas: Papyrus, 2010. PACHECO, Alice Teresinha. Material Dourado; Blocos Multibásicos. | | |

| Código (1002107) | Disciplina Curricular: Metodologia do Trabalho Científico: aspectos éticos da pesquisa e planejamento | Carga horária: 15h |
|---|---|--------------------|
| <p>Ementa: Estudo da ética enquanto objeto, campo e definição. Busca da compreensão das origens e transformações histórico-sociais da moral. Análise da ética nas relações sociais, educacionais e profissionais, da bioética e pesquisa em seres humanos. Reflexão sobre a conduta responsável na pesquisa científica.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: DINIZ, Débora. O que é bioética. São Paulo: Brasiliense, 2002. v.315. 69 p. MEIRA, Ana Claudia Hebling (org). Ética: ensaios interdisciplinares sobre teoria e práticas profissionais. São João da Boa Vista: UNIFEOB, 2006. 125 p. PAULA, Lucília A.L. Ética, cidadania e Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial. 4 : 91-109. Disponível em http://www.marilia.unesp.br/abpee/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4nu_mero1_pdf/r4_art08.pdf. Acesso em: outubro de 2011.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: BRASIL. MEC. Programa Ética e Cidadania. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13607. Acesso em: outubro de 2011. BRASIL. MEC. É possível ensinar ética nas escolas? .http://www.revistafaced.ufba.br/viewarticle.php?id=36. Acesso em: outubro de 2011. BRASIL. MEC.. Valores na escola. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf. Acesso em: outubro de 2011. BRASIL. MEC. Direitos Humanos - Ética. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/codetica/textos/ MAIA, H.; MAZZOTTI, T. É possível ensinar ética nas escolas? Revista da Faced, nº 10, 2006. P. 113-124. COHEN, Martin. 101 dilemas éticos. [101 Ethical Dilemmas]. Borja Garcia Bercero (Trad.). Madrid: Alianza Editorial, 2005. 580p. ISBN 8420658391. HAYES, Linda J.; HAYES, Gregory J.; MOORE, Stephen C.; GHEZZI, Patrick M. Ethical Issues in Developmental Disabilities. Reno: Context Press. 1994. HOWE, Kenneth R.; MIRAMONTES, Ofelia B.. The ethics of special education. New York: Teachers College Press, c1992. 135 p. – (Professional Ethics in Education Series). OLIVEIRA, R. J. Ética e educação. A formação do homem no contexto de crise da razão. Revista Brasileira de Educação. 1996 Nº 2. 33-41. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_05_RENATO_JOSE_DE_OLIVEIRA.pdf . Acesso em: outubro de 2011. MENIN, M. S. De S. Valores na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002. PEQUENO, M. Ética, Educação e Cidadania. Educação em Direitos Humanos: fundamentos histórico-filosóficos. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/04_marconi_pequeno_etica_educacao_cidadania.pdf. Capturado em: 27/01/2010. PEREIRA, E. A.; da SILVA, E. L. Educação, Ética e Cidadania: A contribuição da Atual Instituição Escolar. http://www.reveduc.ufscar.br - Revista Eletrônica de Educação. Acesso em 27 de janeiro, 2010. SANTOS, G. Ética e educação. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade, 91-100. SHIMIZU, A. de M.; MENIN, M. S. De S.; CORDEIRO, Ana Paula. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31: 167-202. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a12v11n31.pdf . Acesso em: outubro de 2011. VARGAS, C. R.; GUTIERRES FILHO, P. J. MATOS, J. C. Morelli; da SILVA R.; AZEVEDO J. M. G.. Ética, estigma e discriminação de grupos vulneráveis no processo educacional .http://www.efdeportes.com/ Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 132 - Mayo de 2009. YSSELDYKE, J. E.; ALGOZZINE, Bob; THURLOW, M. L. Critical issues in special education. 3 ed. Boston: Houghton Mifflin, c2000. 482 p. ISBN 0-395-96127-0.</p> | | |

| Código (1002110) | Disciplina Curricular: Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação | Carga horária: 30h |
|---|---|--------------------|
| <p>Ementa: Estudar modos de avaliação de problemas desenvolvimentais. Planejar e realizar avaliação pedagógica no contexto escolar.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar. Vol 2. Porto Alegre: Artmed, 2004. GOÊS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis: Vozes, 2009.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: BOSCO, I. C. M.G. A.; MAIA, S. R.; MESQUITA, S. R. S. H. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/Lei/L11494.htm. BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf. CANO; BONALDS, J. Avaliação psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2008. SÁNCHEZ- PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: www.especialjr.com.br/aeerp.pdf. SMITH, D.D. Introdução À Educação Especial - Ensinar em Tempos de Inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008. UNESCO. Declaração de Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: Conferência Mundial de Educação. 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien.</p> | | |

| Código (1002104) | Disciplina Curricular: Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial | Carga horária: 45h |
|--|--|--------------------|
| <p>Ementa: Estudo da conceituação de política educacional e dos principais dispositivos legais sobre a educação especial. Análise da estrutura e funcionamento dos serviços de educação especial, e do papel dos movimentos sociais na luta pela educação especial.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: FÁVERO, E. A. G. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007. GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 267 p</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. (Demais edições) São Paulo: Editora UNESP, 2000. MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. (Demais edições). São Paulo: Cortez, 1996. SAVIANI, D. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. SHIROMA, E. O. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.) Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. Legislação, documentos nacionais e internacionais.</p> | | |

| Código (1002105) | Disciplina Curricular: Planejamento Educacional Individualizado II: intervenções | Carga horária: 30h |
|---|--|--------------------|
| <p>Ementa: Elaboração, aplicação e avaliação de programas de ensino. Análise dos procedimentos de intervenção e do progresso do aluno com necessidade educacional especial.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar. Vol 2. Porto Alegre: Artmed, 2004. SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008. GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.</p> | | |

Bibliografia Complementar:

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos público-alvo da Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2010. [Obra disponibilizada na disciplina].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos público-alvo da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>.

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Abordagem Ecológica em Educação Especial: fundamentos básicos para o currículo. Brasília: MEC/CORDE, 1997.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças público-alvo da Educação Especial: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Marília: Revista Brasileira de Educação Especial, Vol.11, n.º.3, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-6538200500030000.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://ramec.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1827&Itemid=1.

GONZÁLEZ, Eugênio (Org.). Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional. Daisy Vaz de Moraes (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. Famílias... Falando de nossas experiências e sentimentos. Vol. 1. São Paulo: ABRAPASCEM, 2005. Disponível em: abrapascem.org.br/links/cartilha.swf.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A educação especial no marco do currículo escolar. Universidade Federal da Bahia. Núcleo de pesquisa, ensino e extensão em currículo, comunicação & cultura. Salvador: UFBA, 1997. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~nepec/noesis1/theres.htm>.

OLIVEIRA, Mércia Cabral de. Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf.

SARTORETTO, Mara Lúcia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://ramec.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1831&Itemid=1.

SUPLINO, Maryse. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: SEDH/CORDE, 2005. Disponível em: [http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=11&ved=0CCoQFjAAOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.aia.org.pt%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D1330%26Itemid%3D192&ei=p4FATrOBfpChtwfos3uBg&usg=AFQjCNEudm-M3owt-k1m1Uvx\]2SirvXNOKQ](http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=11&ved=0CCoQFjAAOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.aia.org.pt%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D1330%26Itemid%3D192&ei=p4FATrOBfpChtwfos3uBg&usg=AFQjCNEudm-M3owt-k1m1Uvx]2SirvXNOKQ).

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2011.

| Código (1002109) | Disciplina Curricular: Surdocegueira e Deficiência Múltipla: contextos e práticas educacionais | Carga horária: 45h |
|---|--|--------------------|
| <p>Ementa: Caracterização das formas de intervenções com pessoas com múltiplas deficiências e encaminhamento para a prática pedagógica. Busca de compreensão sobre a intervenção com pessoas surdocegas congênitas e não congênitas; o processo educativo. Descrição do papel do mediador, guia e intérprete.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. da P. R. da. Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação. São Carlos: EdUFSCar, 2005. COSTA, M. da P. R. da (Org.). Múltipla deficiência: pesquisa & intervenção. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. CAMBRUZZI, R. de C. S. Análise de uma experiência de atitudes entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados. São Carlos: UFSCar, 2008. 179 p. Mestrado (Educação Especial). CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. EEs.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: IKONOMIDIS, Vula Maria. Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística. São Carlos: São Paulo, 2010. 123 p. Mestrado (Educação Especial). CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. EEs. CADER, F.A.A.A.; COSTA, M.P.R. da. Possibilidades de intervenção pedagógica com crianças surdas com comprometimento visual. CD-Rom da 23ª. Reunião da ANPED. Caxambu: ANPED, 2000, p.1-14. FREEMAN, P (1991). El bebé sordociego. Um programa de atención temprana. Madrid: Editora Espanhola, 1991. HUEBNER, K.M; PRICKETT, J.G; RAFALOWSKI-WELCH, T; e, JOFFEE, E. Hand in hand: essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind. New York: American Foundation for the blind, 1993. McINNES, J. M; e TREFFRY, J.A Deaf-blind infants and children: a developmental guide. Buffalo, New York: University of Toronto Press Incorporated, 1997.</p> | | |

| Código (1002108) | Disciplina Curricular: Transtorno do Espectro do Autismo: contextos e práticas educacionais | Carga horária: 45h |
|---|---|--------------------|
| <p>Ementa: Estudo do histórico e conceituação do transtorno do espectro do autismo, diferentes abordagens no atendimento às pessoas com transtornos globais de desenvolvimento. Busca de compreensão sobre a educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina P I. (Orgs.). Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marins, 2008. v. 1. 471 p. GUILHARDI, H.J., MADI, M.B.B.P., QUEIROZ, P.P., & SCOZ, M.C. (org.). Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento. Santo André, SP: ESETec, vol.9, 2002, pp.13-29. KAPLAN, H.J., Sadock, B.J., & Grebb, J.A. (1997). Transtornos invasivos do desenvolvimento. In: Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica (pp. 979-988). Porto Alegre: Artes Médicas.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. A educação de um selvagem: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Editora Cortez, 2000. CAMARGOS Jr, W.. Transtornos invasivos do desenvolvimento: Terceiro milênio. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002. CUNHA, E. Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. BAPTISTA, C.R. 7 Bosa, C. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. NILSSON, I. (2003). A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. Temas sobre desenvolvimento, 12 (68),5- 45.</p> | | |

| Código (1002111) | Disciplina Curricular: Estágio Supervisionado I | Carga horária: 90h |
|---|---|--------------------|
| <p>Ementa: Estabelecimentos de relações entre práticas educativas e políticas educacionais relativas ao atendimento especializado, análise histórico-crítica da organização e dos sistemas de funcionamento do ensino especial no Brasil.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: CANDAU, V. M. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2010. VEIGA, I. P. A. (Org.); D'ÁVILA, C. M. (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2010 (demais edições).</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (org.) Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. vol.1. CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (org.) Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. vol.2. CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009 (demais edições). CANDAU V. M. (Org.). A didática em questão. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2010. FAVERO, E. A. G. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo: Paz e Terra, 1984. FREIRE, P. Professora sim tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1994. LIBANEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. MAZZOTTA, M. J. da S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1993. MOYLES, J. R.. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Maria Adriana Veríssimo Veronese (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2008. PIMENTA, Selma Garrido, 1943-. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (demais edições) 200 p SMITH, D. Introdução à educação especial - Ensinar nos tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008 (demais edições). VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.</p> | | |

| Código (1002120) | Disciplina Curricular: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) | Carga horária: 30h |
|--|--|---------------------------|
| Ementa: Introdução ao estudo das tecnologias para a comunicação da informação, meios de registros da informação, meios de divulgação da informação e ferramentas de tecnologia de comunicação da informação (rede computacional, Internet, etc.). | | |
| Bibliografia Básica: LEVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999 (demais edições). SMITH, Deborah Deutsch. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. [Introduction to special education: teaching in an age of opportunity]. Sandra Moreira de Carvalho (Trad.). 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 593 p. STAINBACK, S.; STAINBAK, W. Inclusão um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. | | |
| Bibliografia Complementar: BOWE, F. G. Universal Design in Education: Teaching Nontraditional Students. Westport(Conn): Bergin & Garvey, 2000. CARVALHO, R. A. (Orgs). Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. FREIRE, F.M.P. O computador em sala de aula: articulando saberes. Campinas, S.P: UNICAMP/ NIED, 2000. FREIRE, F. M. P; VALENTE, J. A. (Orgs.). Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2005. MALE, M. Technology for Inclusion. Meeting the special needs of all students. Boston: Allyn and Bacon. 2003 VALENTE, J.A. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/ NIED, 1999. VALENTE, J. A. Liberando a mente: computadores na educação especial. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1991. RAIÇA, D. (Orgs). Tecnologias para a Educação Inclusiva. São Paulo: Cortez, 2009. SILVA, J.M.; MACHADO, E.V; REZENDE, F.A. Ler, ouvir e compreender com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) na perspectiva de inclusão. Brasília: LGE Editora, 2008. Tecnologias Assistivas nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. Disponível no site: www.assistiva.org.br . | | |

| Código (1002129) | Disciplina Curricular: Processos Investigativos I: TCC | Carga horária: 30h |
|---|--|--------------------|
| <p>Ementa: Estudo dos elementos da produção textual necessária ao bom desempenho acadêmico e profissional, quanto à execução de trabalhos científicos.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: D' OLIVEIRA, M. M. H. Ciência e pesquisa em psicologia: uma introdução. São Paulo: EPU, 1984. 103 p. (Temas Básicos de Psicologia; v.3). LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, 1986. NUNES SOBRINHO, F. P (org.). Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre expressão, 2003.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: AZEVEDO, I. B. O prazer da produção científica: diretrizes para elaboração de trabalhos acadêmicos. Piracicaba: Editora Unimep, 1995. DEMO, P. Metodologia da investigação em educação. Curitiba: Ibpex, 2005. FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F. (Orgs). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. 153p. FAZENDA, I. C. A. (Orgs). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997. _____. (Orgs). Metodologia da pesquisa educacional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989. 143 p. _____. Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2007. FILHO, J. C. S.; GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. Jose Camilo dos Santos Filho (Org.); Silvio Sanchez Gamboa (Org.). São Paulo: Cortez, 2000. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2001. MOURA, M. L. S. de; FERREIRA, M. C. Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005. 144 p. NUNES SOBRINHO, F. P.; NAUJORKS, M. I. (Orgs). Pesquisa em educação especial: o desafio da qualificação. Bauru: EDUSC, 2001. PARDO, M. B. L.. A arte de realizar pesquisa: um exercício de imaginação e criatividade. Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006. 89 p. SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 1993.</p> | | |

| Código (1002126) | Disciplina Curricular: Deficiência Intelectual: contextos e práticas educacionais | Carga horária: 45h |
|--|---|--------------------|
| <p>Ementa: Estudo do histórico da conceituação de deficiência intelectual, diferentes abordagens da deficiência intelectual, principais características da deficiência intelectual, formas de identificação e atendimento.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I. (org.) Temas em educação especial : múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. 433 p. COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. SMITH, D. D. Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão. Tradução: Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008 (demais edições).</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. Applied behavior analysis for teachers. 8. ed. New Jersey: Pearson/Merril Prentice Hall, 2009 (demais edições). ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR: Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. Revista da Educação, n. 16, p. 33,48, 2004. BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. A educação de um selvagem a experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 (demais edições). MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 2005. VELTRONÉ, A. A. A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental. 2008 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.</p> | | |

| Código (1002124) | Disciplina Curricular: Deficiência Física: contextos e práticas educacionais | Carga horária: 45h |
|---|--|--------------------|
| <p>Ementa: Estudo do histórico da conceituação de deficiência física, principais características da deficiência física. Busca de compreensão sobre o trabalho multidisciplinar, acessibilidade física e acessibilidade ao currículo escolar.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. FERNANDES, A.C., RAMOS, A.C.R., CASALIS, M.E.P., HEBERT, S.K. Medicina e Reabilitação: princípios e práticas. Artes Médicas, 2007. SMITH, D.D. Introdução à educação especial - Ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: 2004. ABNT, 2004. 97 p. Disponível em http://www.mpdft.gov.br/sicorde/NBR9050-31052004.pdf BRASIL. Lei Federal 10.098. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em 20/08/2018. BRASIL. Decreto No.5296. Regulamenta as Leis Nos. 10.048/ 2000, e 10.098/2000, e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 29/06/2011. BRASIL. Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 98p. BRASIL. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC/ SEESP, 2002, fascículo 1. 56p. BRASIL. Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível. Brasília: MEC/ SEESP, 2009. 115 p GONZÁLEZ, E. Necessidades educacionais específicas. Porto Alegre: Artmed, 2007. MANZINI, E.J. Tecnologia Assistiva para educação: Recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas : 1. ed. Brasília : MEC, SEESP, 2005.p.82 a 86. Tecnologias Assistivas nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. Disponível no site: www.assistiva.org.br . Acesso em 14/06/2011. SciELO - Scientific Electronic Library Online. Disponível em www.scielo.br MAIA, ANA CLAUDIA BORTOLOZZI. Inclusão e sexualidade na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: JURUA Editora, 2011. BOBATH, K. A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral. São Paulo: Manole, 1976. NUNES, L.R.O.P. Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens público-alvo da Educação Especial. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.</p> | | |

| Código (1002125) | Disciplina Curricular: Tecnologia Assistiva | Carga horária: 30h |
|---|---|--------------------|
| <p>Ementa: Análise da área de Tecnologias Assistivas (TAs) e seu uso com crianças e jovens público-alvo da Educação Especial em idade escolar. Estudo dos modelos teóricos que fundamentam o uso apropriado dos sistemas de TAs, da eficácia dos recursos, diretrizes para seleção, implementação, uso e monitoração dos recursos de TAs.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina P I. (Orgs.). Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. v. 1. 471 p. NUNES, L.R.O.P. et al. (org.). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011. SMITH, D.D. Introdução à educação especial - Ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: BRASIL. Lei Federal 10.098. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2000. BRASIL. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. CAPOVILLA, Fernando C. Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. Boletim Educação/ UNESP, n. 1, 1997. COOK, A. M.; HUSSEY, S. M. Assistive Technologies. Principles and Practice. St. Louis, Missouri: Mosby, Inc. 2002. FUHRER, M.J.; JUTAI, J.W ; SCHERER, M.J.; DERUYTER, F. A framework for the conceptual modeling of assistive technology device outcomes. In Disability and Rehabilitation; Vol.25, no.22, 1243-1251. 2003. JUDGE, S. L; PARETTE, H. P. Assistive Technology for young children with disabilities. A guide to family-centered services. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books. 1998. JUTAI, J. W. Occupational Therapy and assistive technology: the research challenge. The Israel Journal of Occupational Therapy. Israel. 2002. KING, T. W. Assistive Technology: essential human factors. Allyn & Bacon. 1999 LAUAND, G.B.A. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. 2005. 217 f. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. LAUAND, G.B.A.; MENDES, E. G.. Tecnologia Assistiva: uma proposta de caracterização e classificação. In: Almeida, M.A.; Mendes, E.G.; Hayashi, M.C.P.I.(Orgs.). (Org.). Temas em Educação Especial: múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. v. , p. 392-402. LAUAND, G.B.A. ; MENDES, E. G. Recursos de tecnologia assistiva para indivíduos com disfunções motoras: atividades da vida diária, dispositivos computacionais e lazer. In: Reunião Científica do VII Curso de Especialização em Intervenção em Neuropediatria, 2009, São Carlos. LENKER, J.A.; PAQUET, V. L. A New Conceptual Model for Assistive Technology Outcomes Research and Practice. In Assistive Technology. RESNA- Rehabilitation Engineering and Assistive Technology Society of North America. Vol.16:1-10. 2004. MALE, M. Technology for Inclusion. Meeting the special needs of all students. Boston: Allyn and Bacon. 2003 Portal Nacional de Tecnologia Assistiva. www.assistiva.org,br. Acesso em 29/09/2011.</p> | | |

| Código (1002140) | Disciplina Curricular: Educação Especial na Educação Infantil | Carga horária: 30h |
|---|---|--------------------|
| <p>Ementa: Análise de questões relacionadas à especificidade da Educação Infantil considerando a avaliação, o currículo e o apoio ao professor; em relação aos aspectos de prevenção secundária e terciária de deficiências.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: CÓRIA-SABINI, M.A.; LUCENA, R.F. Jogos e brincadeiras na educação infantil. 5 ed. Campinas: Papirus, 2009 (demais edições). MOYLES, J. R.. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008. PANIAGUA, G; PALACIOS, J. Educação Infantil – Resposta Educativa à Diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: ARCE, A.; DUARTE, N. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. BRAZELTON, T.B.; SPARROW, J.D. 3 a 6 anos: momentos decisivos do desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. BRASIL. Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1995. BRASIL. Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Coleção Completa). BRASIL. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009. CARMEM M.C.; GLÁDIS E.P.S. KAERCHER. Educação infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2008. CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010 (demais edições). CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009 (demais edições). CAVALCANTI, Z. A história de uma classe: Alunos de quatro a cinco anos. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995. FAVERO, E. A. G. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. São Paulo: WVA, 2004. KRAMER, S; PEREIRA, A. B. C.; OSWALD, M. L. M. B.; ASSIS, R. A. Com a pré escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 1989. MENDES, E.G.M. Inclusão marco zero. Começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2010. MOURA, M. L.S. O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007. OLIVEIRA, Z.M.R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010. PICCININI, C. A.; MOURA, M. L. S. (Org.). Observando a interação pais-bebê criança. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. SIAULYS, M. O. C. Brincar para todos. São Paulo: MEC, 2005.</p> | | |

| Código (1002128) | Disciplina Curricular: Comunicação Alternativa e Suplementar | Carga horária: 30h |
|---|--|--------------------|
| <p>Ementa: Estudo da área de comunicação alternativa aumentativa (CAA) e seu uso com pessoas com deficiências severas, não verbais, em idade escolar. Caracterização das teorias que fundamentam o uso apropriado dos sistemas de CAA, e estudo da eficácia dos sistemas de CAA para estudantes, não verbais, com severas deficiências. Análise das diretrizes para seleção, implementação, uso e monitoração dos sistemas de CAA.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. NUNES, L.R.O.P. et al. (org.). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011. NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; WALTER, C.C.F. Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: CAPOVILLA, F. C. Comunicação alternativa como recurso para inclusão escolar de crianças com diversos distúrbios motores e de fala: Modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. <i>Ciência cognitiva: Teoria, pesquisa e aplicação</i>, 2(4), 1998, 689-720. DELIBERATO, D. Análise de processos comunicativos utilizados por uma criança com paralisia cerebral espástica. In Manzini, J.E.(org.). <i>Educação especial: temas atuais</i>. Marília: UNESP, 2000. DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. <i>Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa</i>. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. MANZINI, E. J. Conceitos básicos em comunicação alternativa e suplementar. In Carrara, K.(org.). <i>Educação, universidade e pesquisa</i>. Marília: UNESP, 2001. MANZINI, E.J.; FUJISAWA, D.S. <i>Jogos e Recursos para Comunicação e Ensino na Educação Especial</i>. Marília: ABPEE, 2010. 170 p. NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R. <i>Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relato de pesquisas e experiências</i>. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007 NUNES, L.R.O.P. <i>Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens público-alvo da Educação Especial</i>. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. 316 p. PORTAL DE AJUDAS TÉCNICAS PARA EDUCAÇÃO: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física : recursos para comunicação alternativa. Eduardo José Manzini, Débora Deliberato. – Brasília : MEC, SEESP, 2006. SMITH, D. <i>Introdução à educação especial - Ensinar nos tempos de inclusão</i>. Porto Alegre: Artmed, 2008. STAINBACK, S. e STAINBACK, W. <i>Inclusão: um guia para educadores</i>. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999 (tradução: Magda França Lopes) WALTER, C. C. de F. <i>Os efeitos da adaptação do PECS ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil</i>. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2000. WALTER, C. C. de F. <i>Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes autistas</i>. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006. WALTER, C. C. de F. & ALMEIDA, M. A. <i>Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Curriculum Funcional Natural em pessoas com Autismo Infantil</i>. Artigo publicado em CDROM no VI Encontro de Pesquisa em Educação Especial da Região Sudeste. Rio de Janeiro, RJ, 2004. WALTER, C. C. de F & NUNES, D. R. <i>Estimulação da linguagem em crianças com autismo</i>. In: Dionisia Aparecida Cusin Lamônica (Org.). <i>Estimulação de linguagem: Aspectos teóricos e práticos</i>. São Jose dos Campos: Pulso, 2008, p. 141-172.</p> | | |

| Código (1002138) | Disciplina Curricular: Estágio Supervisionado II | Carga horária: 105h |
|--|--|---------------------|
| <p>Ementa: Estabelecimentos de relações entre práticas educativas e políticas educacionais relativas ao atendimento especializado, análise histórico-crítica da organização e dos sistemas de funcionamento do ensino especial no Brasil.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2010. PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Dom Quixote, 1993. VEIGA, I. P. A. (Org.); D'ÁVILA, C. M. (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2010 (demais edições).</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (org.) Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. vol.1. CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (org.) Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. vol.2. FERNANDES, D. G. Alfabetização de Jovens e Adultos: Pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002. IDOL, L.; NEVIN, A.; PAULUCCI-WHITCOMB, P. Collaborative consultation. Texas: Pro-ed, 2000. KAMPWIRTH, T.J. Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Pearson Education, 2003. MAZZOTTA, M. J. da S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1993. MOURA, T. M. de M. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.</p> | | |

| Código (1002122) | Disciplina Curricular: Processos Investigativos II: TCC | Carga horária: 30h |
|--|---|--------------------|
| Ementa: Elaboração e desenvolvimento de projeto de pesquisa escolhido pelo graduando, até a conclusão da etapa de coleta de dados. | | |
| Bibliografia Básica: DE MOURA, M.L.S.; FERREIRA, M.C. Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005. SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. Metodologia de pesquisa. 3.ed. São Paulo: MMc-Graw Hill, 2006 (demais edições). LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas: São Paulo: EPU, 1986. | | |
| Bibliografia Complementar: ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995. BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995. BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. Metodologias de Pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2007. BODGAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994. BRANDÃO, C.R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1990. COZBY, P.C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Editora Atlas, 2003. DEMO, P. Pesquisa participante – saber pensar e intervir juntos. Brasília: Plano Ed. Série Pesquisa em Educação, vol. 8, 2004. DE MOURA, M.L.S.; FERREIRA, M.C.; PAINE, P.A. Manual de Elaboração de Projeto de Pesquisa. RJ: Editora UERJ, 1998. DUPAS, M.A. Pesquisando e normalizando: noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos científicos. São Carlos, EdUFSCar, 2004. JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória/ES: EDUFES, 2006. LOMBARDI, J.C.; NASCIMENTO, M.I.M. Fontes, história e historiografia da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. LUNA, S.V. Planejamento de pesquisa: uma introdução, São Paulo: EDUC Editora, 1999. MARQUES, L. P.; CARNEIRO, C.T.; ANDRADE, J.S.; MARTINS, N.T.; GONÇALVES, R.M. Analisando as pesquisas em Educação Especial no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília-SP, v.13, n.2, p. 251-272, 2008. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Capes. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em www.capes.gov.br . Acesso em maio de 2010. PENA, R.S. Fontes orais e historiografia: avanços e perspectivas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. | | |

| Código (1002121) | Disciplina Curricular: Educação Especial no Ensino Fundamental | Carga horária: 30h |
|--|--|--------------------|
| <p>Ementa: Conhecer e analisar as políticas relativas ao Ensino Fundamental, as propostas curriculares e as formas de avaliação. Analisar e propor procedimentos de trabalho colaborativo na escola.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIOS, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, v. 3. JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino, 1928. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2.ed ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 243 p (demais edições). (Coleção Educação Contemporânea) SAVIANI, Dermeval, 1944. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1986 (demais edições). 96 p. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.5)</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, no.40, p.35-50. ISSN 1413-2478 ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. Educ. Soc., Out 2005, vol.26, no.92, p.1039-1066. ISSN 01017330 BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. Educ. Pesqui., Abr 2004, vol.30, no.1, p.31-50. ISSN 1517-9702 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006. BRASIL. Ensino Fundamental. Saberes e práticas da inclusão (Coleção completa). Brasília: Ministério da Educação, 2006 Brasil. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1. BRASIL: Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 vols GORNI, Doralice Aparecida Paranzini and Santos, Alini Falcão dos Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des)continuidade. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Dez 2009, vol.17, no.65, p.675-694. ISSN 0104-4036 KASPER, Andrea de Aguiar; LOCH, Márcia do Valle Pereira; PEREIRA, Vera Lúcia Duarte do Valle Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. Educ. rev., 2008, no.31, p.231-243. LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola - Teoria e Prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. Rev. bras. educ. espec., Abr 2009, vol.15, no.1, p.45-64. ISSN 1413-6538 RODRIGUES, Armindo José. A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental. Rev. bras. educ. espec., Dez 2005, vol.11, no.3, p.429-444. ISSN 1413-6538 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 32º. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007. SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. Educ. Soc., Set 2010, vol.31, no.112, p.833-850. ISSN 0101-7330 SAVIANI, D. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2004. SMITH, D.D. Introdução À Educação Especial - Ensinar em Tempos de Inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008. STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.</p> | | |

| Código (1002123) | Disciplina Curricular: Altas Habilidades/ Superdotação: contextos e práticas educacionais | Carga horária: 45h |
|---|---|--------------------|
| <p>Ementa: Refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido junto a alunos com superdotação etalento. Analisar propostas de atuação na área.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. FRAISSE, Paul; PIAGET, Jean, 1896-1980. Tratado de psicologia experimental. Eduardo Diatay Bezerra de Menezes (Trad.). Rio de Janeiro: Forense, 1969. v.5. TAYLOR, Calvin W. Criatividade: progresso e potencial. Calvin W. Taylor (Org.). Jose Reis (Trad.). 2 ed. São Paulo: IBRASA, 1976.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2000. BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf. BRASIL. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. DELPRETTO, B. M. L.; GIFFONI, F.; POLLON, S. A. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7119&Itemid=. FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007 [Obra disponibilizada na disciplina]. GARDNER, H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 [Obra disponibilizada na disciplina]. SABATELLA, M.L.P. Talento e Superdotação: Problema Ou Solução? Curitiba: Ibepe, 2005 [Obra disponibilizada na disciplina]. GONZÁLEZ, E. Necessidades educacionais específicas. Porto Alegre: Artmed, 2007 [Obra disponibilizada na disciplina]. GUENTHER, Z. C. Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000 [Obra disponibilizada na disciplina]. MARTINS, L. A. R. M. Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: EDUFRRN, 2008. RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 2005, p. 295-314. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a9.pdf RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1(52), p. 75131, Jan./Abr, 2004. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, H. Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2003 [Obra disponibilizada na disciplina]. SMITH, D.D. Introdução a Educação Especial - Ensinar em Tempos de Inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008. VIRGOLIM, A. M. R. (org). Toc, toc,... plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Psy, 1998. WINNER, E. Crianças superdotadas: Mitos e realidades. Artmed: Porto Alegre, 1998.</p> | | |

| Código (1002130) | Disciplina Curricular: Gestão Educacional | Carga horária: 30h |
|---|---|--------------------|
| <p>Ementa: Análise dos princípios básicos da Organização do Trabalho Pedagógico: legais, administrativos e pedagógicos. Busca de compreensão sobre a estruturação das ações administrativas e pedagógicas em serviços especializados, conselhos, documentos e registros acadêmicos</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001. CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000. PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. Ática, São Paulo, 2008. SCHOLZE, L; ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). Escola de gestores da educação básica: relato de uma experiência. Brasília: Inep, 2007.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: ALARCÃO, I. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto, 2001. ALMEIDA, M.I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D.E.G. e SOUZA, V.C. de. (Org.) Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-66. ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I. (org.). Temas em educação especial : múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. 433 p. ARANHA, A. V. S. Gestão Educacional novos olhares – novas abordagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. CANDAU, V. (org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Gestão da educação escolar. Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. FULLAN, M. A escola como organização aprendente. Porto Alegre: Artmed, 2000. LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola - Teoria e Prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. MOSQUERA, J. J. H. (Org.). Educação Especial: em direção à educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. WARDE, Miriam J. Considerações sobre a autonomia da escola. In: O diretor: articulador do projeto da escola. São Paulo: FDE, 1992 (Série Idéias).</p> | | |

| Código (1002127) | Disciplina Curricular: Educação Especial no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos | Carga horária: 30h |
|---|---|--------------------|
| <p>Ementa: Análise da educação de jovens e adultos, como instrumento de inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial, das formas de apoio docente e a especificidade do trabalho com alunos jovens e adultos público-alvo da Educação Especial.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: MOURA, T. M. de M. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceio: EDUFAL, 1999. PILETTI, N. Estrutura e funcionamento do ensino médio. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003. SOUZA, J. S.; SALES, S. R. (orgs) Educação de Jovens e adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: CASÉRIO, V. M. R. Educação de jovens e Adultos: pontos e contrapontos. Luzia Bianchi (Coord.). Bauru: EDUSC, 2003. FERNANDES, D. G. Alfabetização de Jovens e Adultos: Pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008 (demais edições). LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola - Teoria e Prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. PILETTI, N. Estrutura e funcionamento do ensino médio. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003. NASSUR, Regina Iara Moreira. Alfabetização de jovens e adultos. Wilma Silveira Rosa de Moura (Ed.). A. Cocolite (Ilus.). 2 ed. São Paulo: Ática, 1994. SCHEIBEL, M. F. (Org.); Reflexões sobre a educação de jovens e adultos - EJA. Porto Alegre: Pallotti, 2006. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores; trad. Magda França Lopes. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999. SMITH, D. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008. VÓVIO, C. L. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: A apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: Soares, L.(org). Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Leis e Políticas nacionais que contemplam o Ensino Médio, e a Educação de Jovens e Adultos</p> | | |

| Código (1002137) | Disciplina Curricular: Ética e Sustentabilidade | Carga horária: 15h |
|--|---|--------------------|
| <p>Ementa: Relações éticas e espaço de atuação do profissional da Educação Especial. Cidadania e práticas de liberdade. Espaço social e espaço físico na sua relação ética entre os sujeitos e meio ambiente. Código de ética do educador. Construção de políticas sociais e humanas voltada às ações interacionais entre os sujeitos e o espaço em que vivem.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: CANDAUI, Vera Maria (org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. CATÃO, Francisco. A Pedagogia Ética. Petrópolis: Vozes, 1995 VALLS, A. L. M.. O que é ética. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: BOFF, Leonardo. Ética e moral: a busca dos fundamentos. Petropolis, RJ. Vozes, 2003 CORPOALI, Renato. Ética & Educação. São Paulo: Grypjus, 1999. COSTA, Jurandir Freore. A Ética e o espelho da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. IACOCCA, Liliana e Michele. O QUE FAZER? Falando de convivência. São Paulo: Ática, 2006. LOMBARDI, José Claudinei e GORGEN, Pedro. Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas. São Paulo: Autores associados, 2011.</p> | | |

| Código (1002148) | Disciplina Curricular: Estágio Supervisionado III | Carga horária: 105h |
|--|---|---------------------|
| <p>Ementa: Reflexão sobre a identificação, análise e discussão de situações da prática educativa vivenciadas nos espaços onde se desenvolve o estágio. Elaboração de uma proposta de trabalho para o serviço especializado escolhido, por meio do ensino colaborativo, trabalho de colaboração e consultoria colaborativa ao professor de ensino regular (sala comum e sala de recurso multifuncional) e/ou instituição especial. Aplicação da proposta elaborada, devidamente acompanhada/o do professor/responsável e do supervisor de estágio.</p> | | |
| <p>Bibliografia Básica: E MOURA, M.L.S.; FERREIRA, M.C. Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005. SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. Metodologia de pesquisa. 3.ed. São Paulo: MMc-Graw Hill, 2006 (demais edições). LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas: São Paulo: EPU, 1986.</p> | | |
| <p>Bibliografia Complementar: ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995. BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995. BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. Metodologias de Pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2007. BODGAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994. BRANDÃO, C.R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1990. COZBY, P.C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Editora Atlas, 2003. DEMO, P. Pesquisa participante – saber pensar e intervir juntos. Brasília: Plano Ed. Série Pesquisa em Educação, vol. 8, 2004. DE MOURA, M.L.S.; FERREIRA, M.C.; PAINE, P.A. Manual de Elaboração de Projeto de Pesquisa. RJ: Editora UERJ, 1998. DUPAS, M.A. Pesquisando e normalizando: noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos científicos. São Carlos, EdUFSCar, 2004. JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória/ES: EDUFES, 2006. LOMBARDI, J.C.; NASCIMENTO, M.I.M. Fontes, história e historiografia da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. LUNA, S.V. Planejamento de pesquisa: uma introdução, São Paulo: EDUC Editora, 1999. MARQUES, L. P.; CARNEIRO, C.T.; ANDRADE, J.S.; MARTINS, N.T.; GONÇALVES, R.M. Analisando as pesquisas em Educação Especial no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília-SP, v.13, n.2, p. 251-272, 2008. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Capes. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em maio de 2010. PENA, R.S. Fontes orais e historiografia: avanços e perspectivas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.</p> | | |

X. Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial da UAB-UFSCar, assim como os estágios dos cursos de licenciatura a distância, tem como base legal nacional as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e a Base Nacional Comum de Formação de Professores, e, no nível institucional, apóia-se no Projeto Pedagógico do curso de Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial da UAB-UFSCar. Organiza-se a partir de três pontos básicos: Constituição da Escola de Estágio como instância que participa como co-formadora dos professores(as); espaço de possibilidades da concretização da relação teoria-prática; espaço de aquisição de aprendizagens específicas da ação e de vivências profissionais.

A organização do estágio curricular obrigatório permite a relação com os princípios norteadores do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial – UAB: diversidade, autonomia, investigação, relação teoria-prática, trabalho cooperativo, dialogicidade, construção e reconstrução do conhecimento. Nesta perspectiva, ressalta-se a importância do momento de estágio que se compromete com cinco eixos de trabalho:

1. Experiência de inserção em contexto de exercício profissional;
2. Vivenciar experiências de forma, reflexiva, análise do contexto da escola, envolvendo planejamento, desenvolvimento de ações pedagógicas, avaliação contínua e reflexão;
3. Utilizar e ressignificar referenciais teóricos;
4. Experienciar a prática educativa como processo coletivo e não apenas individual;
5. Exercitar a postura investigativa.

Serão três disciplinas de Estágio Supervisionado (I, II e III) nas quais os alunos terão a oportunidade de conhecer, observar e atuar em espaços de docência que configuram a profissão professor de Educação Especial, podendo ser em instituições da Educação Infantil à Educação Superior, uma vez que a Educação Especial é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A proposta de estágio se configurará em atividades a serem desenvolvidas na perspectiva dos princípios do co-ensino e/ou da consultoria colaborativa em unidades educacionais, escolas das redes regulares de ensino e demais instituições em que há matrículas de estudantes que compõem o Público-Alvo da Educação Especial.

XI. Trabalho de Conclusão de Curso

O trabalho de conclusão de curso, realizado no decorrer do 3º e 4º perfil, deverá oferecer condições de revisão e síntese bibliográfica do curso, permitindo aos alunos, incursões mais verticalizadas nos campos de estudo da Educação Especial.

As disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e II compreendem a formação para a pesquisa, visando o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno para buscar, produzir, divulgar e saber utilizar o conhecimento científico afeto à Educação Especial e ao processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao seu tipo, o Trabalho de Conclusão de Curso, se define aqui, como artigo.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) permite ao aluno a sistematização dos conhecimentos adquiridos ao longo dos semestres da graduação na forma de uma pesquisa e um aprofundamento no domínio de conhecimento e da linguagem científica. Trata-se de uma experiência de extrema relevância na formação do aluno, pois proporciona uma oportunidade de trabalhar com problemas teóricos e empíricos referentes à Educação Especial.

Todos os docentes do curso serão responsáveis por orientar o desenvolvimento do TCC.

XII. Plano de implantação do Projeto Político Pedagógico do curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial - Modalidade EaD

O Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial - modalidade EaD está em sua primeira oferta na UFSCar, assim se trata neste projeto de uma primeira formulação e de registrar os possíveis aspectos que o constituirão.

A- PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO.

O corpo docente do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial - modalidade EaD é formado quase que exclusivamente por professores doutores da UFSCar. Eventualmente, os professores listados aqui poderão ser substituídos ou outros poderão ser acrescentados, sem prejuízo da qualidade e alta titulação acadêmica refletida na presente lista. Podem atuar no curso como docentes todo e qualquer professor vinculado ao Departamento de Psicologia e Terapia Ocupacional, que tenham conhecimentos sobre Educação Especial, e que se co-responsabilizam pela oferta das disciplinas.

Para fins de recebimento de Bolsas no âmbito do Sistema UAB/CAPES, os docentes devem participar de Edital Público específico em conformidade com a Portaria Capes nº 183, de 21 de outubro de 2016, com a Portaria Capes nº 15, de 23 de janeiro de 2017 e com a Portaria Capes nº 102, de 10 de maio de 2019.

Atualmente, o Departamento de Departamento de Psicologia (DPsi) e o Departamento de Terapia Ocupacional (DTO), vinculados respectivamente ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), ambos do campus São Carlos têm co-responsabilidade na oferta das disciplinas constantes neste PPC (Item 13).

B- INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA O FUNCIONAMENTO DO CURSO

Para a oferta do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial - modalidade EaD da UFSCar há um corpo técnico administrativo atuando em três âmbitos quais sejam: Curso, Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar (SEaD – UFSCar) e os polos.

Em seu aspecto administrativo geral, o Curso está afeto diretamente à Coordenação do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial - modalidade EaD (CCSEEspl/D), composta por um/a Coordenador/a, um/a Vice-Coordenador/a e pelo Conselho de Coordenação do Curso vinculado ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) e um é um órgão colegiado responsável pela organização didática e pelo seu funcionamento. Está estruturado conforme o estabelecido no Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar, homologado pela resolução ConsUni nº 867, de outubro de 2016. O Conselho de Coordenação do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial - modalidade EaD é formado pelo Coordenador e Vice-Coordenador de Curso, por um representante servidor técnico-administrativo vinculado à SEaD, por Representantes Discentes de diferentes turmas/perfis e por Representantes Docentes, de modo a garantir a paridade de representações de docentes dos Departamentos de Psicologia e Terapia Ocupacional. Os docentes são indicados pelos Departamentos. O Curso ainda conta com o Núcleo Docente Estruturante, seguindo o Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar.

Em relação à gestão institucional, o Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial - modalidade EaD, está ligado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, regulamentado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Atende também ao disposto no Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar e é apoiado pela Coordenação UAB, que

é a instância responsável por coordenar todas as atividades dos cursos a distância da UFSCar ofertados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Sistema UAB). Nesse sentido, o Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial - modalidade EaD está submetido as normativas do Sistema UAB na UFSCar e participa das atividades próprias aos cursos de graduação no âmbito do Sistema UAB.

A SEaD – UFSCar tem por finalidade “executar as políticas, apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações, garantir a qualidade educacional e do material didático, mediante propostas educacionais e integração de novas tecnologias de informação e comunicação, em matéria de educação a distância na UFSCar”, conforme o estabelecido na Resolução ConsUni nº 617, de 09 de outubro de 2008. O curso conta com uma servidora técnico-administrativa que coordena as atividades de secretaria para os cursos de graduação.

Um Polo UAB deve ter uma infraestrutura tecnológica composta, basicamente, por:

I. Computadores em número adequado para atender o quantitativo que alunos (as) que se pretende atender no Polo;

II. Conexão à internet em banda larga (recomenda-se acesso mínimo de 2Mb) para todos os ambientes do Polo;

III. Ferramentas pedagógicas tais como data-show; lousa, podendo ser digital; equipamentos para conferência web ou videoconferência; tecnologia assistiva.

Os polos são estruturas acadêmicas de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de Educação a Distância - EaD, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES. O polo UAB deve apresentar a estrutura exigida pelas determinações da Diretoria de Educação da CAPES, órgão que regulamenta, credencia e fiscaliza suas atividades. Composição da equipe do Polo UAB:

1. Coordenador de Polo (indicação do mantenedor do polo);

2. Assistente à Docência (de acordo com a quantidade de alunos no polo) (indicação das IES ofertantes de curso no polo);

3. Secretária(o) ou Apoio Administrativo; 4. Técnico(s) de informática;

5. Bibliotecário ou auxiliar de biblioteca;

6. Técnico(s) para laboratórios pedagógicos, desde que exista laboratório de Biologia (Biologia), Química (Química), Física (Física), Ateliê de Artes (Artes), ou quadra poliesportiva (Educação Física);

7. Pessoal de segurança, opcional no caso de existirem equipamentos e segurança;

8. Pessoal de manutenção e limpeza.

Todas as atividades dos cursos na modalidade EaD estão regulamentadas pela CAPES, órgão do Ministério da Educação que coordena as ações em nível federal, destacando-se as correlatas à concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução do curso.

Portaria nº 102, de 10 de maio de 2019 - Regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Portaria nº183, de 21 de outubro de 2016 - Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

XIII. Corpo Docente e Apoio

UFSCAR

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves – Departamento de Psicologia
Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa – Departamento de Psicologia
Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda – Departamento de Psicologia
Profa. Dra. Fabiana Cia – Departamento de Psicologia
Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço – Departamento de Terapia Ocupacional
Prof. Dr. João do Carmo – Departamento de Psicologia
Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos – Departamento de Psicologia
Profa. Dra. Nassim Chamel Elias – Departamento de Psicologia
Profa. Dra. Rosemeire Araújo Ragni – Departamento de Psicologia
Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando – Departamento de Psicologia
Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins – Departamento de Psicologia

VOLUNTÁRIOS

Prof. Me. Doulgas Henrique Perez Pino
Prof. Dr. Gustavo Picollo
Profa. Dra. Tiarles Mirlei Piaia
Profa. Dra. Vanessa Cristina Paulino

APOIO

Profa. Dra. Carla Villaronga (Apoio Docente)
Profa. Ma. Clarissa Galvão Bengtson (Gestor EaD)

XIV. Referências

- AINSCOW, M. Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Nancea, 2001.
- AMARAL, L. A. Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). Educação Especial: temas atuais. Marília: Unesp/Marília-Publicações, 2000.
- ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BIANCHETTI, L. Trabalho, multiculturalismo, diversidade e (in)exclusão: uma longa história de duas heranças e um possível legado. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004.
- BRASIL. Lei n. 8.112, de 11/12/1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas federais. Disponível em: [http://www.dprf.gov.br/leis/8112.asp# capítulo I do Provimento](http://www.dprf.gov.br/leis/8112.asp#capituloI). Acesso em: 2008.
- BRASIL, Ministério do Trabalho e Previdência Social. Lei n. 8.213, de 24/07/1991. Dispõe sobre os planos e benefícios da Previdência e dá outras providências. Disponível em: <http://www.redebrasil.inf.br/legisla8213/titulo3.htm>. Acesso em: 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998.
- BRASIL. Decreto-lei n° 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação, em nível superior, de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.
- Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, dez. 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n° 2, de 11/09/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.
- BRASIL. Decreto n° 3956. Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2001d.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n° 1, de 18/02/2002. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n° 2, de 19/02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: 2002.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conferências Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE/ UNESCO, 2004.

- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES Nº: 15/2005 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf Acesso: mar. 2012.
- BRASIL, INEP. Censo Escolar. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basic/censo_escolar/sinopse/1996_e_2006. Acesso em: 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: mar. 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.
- BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2010. Disponível em: http://www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU_final_2010.htm. Acesso em: mar. 2010
- BRASIL, INEP. Censo Escolar. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=6&subcat=4> . Acesso em: mar.2012.
- BUENO, J. G. S. Educação Especial Brasileira Integração – segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.
- BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. Em Aberto, Brasília, 60: 25-36, 1994.
- BUENO, J. G. S. A Educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP, p. 149-164, 1999.
- BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, 9 (54): p. 21-27, 2001.
- BUENO, J. G. S. A educação especial nas universidades brasileiras. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2002.
- CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs). Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. What every special educator must know: the standards for preparation and licensure of special educators. Fifth Edition, 2000.
- DE MASI, D. O ócio criativo. 7. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. Em: RODRIGUES, David A. (Org). Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- FERGUSON, P. M.; FERGUSON, D. L. The future of inclusive educational practice: constructive tension and the reform potential for reflective reform. Childhood Education. v.5, p. 302-308, 1988.
- FERREIRA, J. R. A construção escolar da deficiência mental. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

- FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 1:101-107, 1992.
- FERREIRA, J. R. Políticas educacionais e Educação Especial. Educação on line, 2002. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_educacionais.asp?f_id_artigo=413. Acesso em: 22 dez. 2007.
- FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos Cedes, Campinas*, ano XIX, n. 46, set. 1998.
- FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Panorama da Educação Inclusiva no Brasil: estudo diagnóstico e desafios. Projeto integrado UERJ/UNIMEP, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf> Acesso em: 29 abr. 2004.
- FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1993.
- FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP, p. 139-148, 1999.
- FOUCAULT, M. *Enfermed mental y personalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASPARI, E. *A Ditadura escancarada*. São Paulo: Cia. da Letras, 2002.
- HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1992.
- JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cadernos CEDES, Campinas*, v. 19, n. 46, set. 1998.
- LANCILLOTTI, S. *Deficiência e trabalho*. Campinas: Autores Associados, 2003. (Col. Polêmicas do nosso tempo)
- MARCHESI, A. *El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas*. Madrid: Alianza Editorial/Universidad Complutense de Madrid, 2001.
- MARCHESI, A. *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- MATTOS, N. D. *Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe: 1979-2001*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dólmen Ediciones, 1997.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, NovosUmbrais, 1987.

- MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAZZOTTA, M. J. da S. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.
- MENDES, E. G. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Especial: Inclusão ou Exclusão da Diversidade? In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Orgs.) Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, v. 4, p. 73-90, 1999.
- MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. Revista Integração. Brasília, ano 14, n. 24, p. 12-17, 2002.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. -, p. 387-405, 2006.
- MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O.; FERREIRA, J. R. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: SOBRINHO, F. de P. N. (Org). Inclusão Educacional: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. MESQUITA, N. Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado, 2002. Disponível em <http://189.1.169.50/reunioes/27/gt15/p151.pdf>. Acesso em 20/12/2007. Acesso em: 2008.
- MINTO, C. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação do MEC e a proposta da sociedade civil. Em: DENARI, F. E., FERREIRA, M. C. C.; MANZINI, E. J. (Eds.). Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 6, n. 1, 2000.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Em: NÓVOA, A. (Coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NUNES, L. R. D. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação. Rio de Janeiro, v. III, 1998. (Série Questões Atuais em Educação)
- NUNES, L. R. P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G.. A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: análise crítica da produção discente. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 113-126, 1999.
- NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R. Deficiência Mental: o que as pesquisas têm revelado. Tendências e Desafios da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Desporto/Secretaria da Educação Especial, 1994.
- OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.). Inclusão, intenção e realidade. Marília: Fundepe Publicações, 2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência do ensino superior. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: ____ (Org.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PORTO, E. T. R. Educação de qualidade para vidas especiais. In: MOREIRA, W. W. (Org). Qualidade de vida: complexidade e educação. Campinas: Papirus, 2001.

QUEIROZ, R. S. Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito. São Paulo: Moderna, 1996.

REBELO, F. dos S. Contribuições da ergonomia no desenvolvimento de um sistema para apoio à colocação ou recolocação profissional. In: OMOTE, S. (Org). Inclusão, intenção e realidade. Marília: Fundepe Publicações, 2004.

RIOUX, M. H.; VALENTINE, F. Does theory matter?: exploring the nexus between disability, human rights, and public policy. In: POTHIER, D., DEVLIN, R. Critical Disability Theory: essays in Philosophy, Politics, Policy, and Law. Vancouver: UCB Press(The University of British Columbia), p.47-69, 2006.

RODRIGUES, D. A. Dez idéias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, David A. (Org). Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, J. L. Reflexões sobre a trajetória da pessoa em condição de deficiência mental e sua transição para a vida adulta. Em: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. A (Org). Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Carlos:EDUFSCar, 2004.

SEBASTIANY, G. D. A identidade social de trabalhador do indivíduo portador de deficiência mental. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

SILVA, M. R.; DENARI, F. E. Um estudo sobre a efetividade da inclusão na EJA: análise das estratégias pedagógicas docentes. In: OMOTE, S. (Coord). Resumos da 7ª Jornada de Educação Especial - Inclusão: Intenção e Realidade. Marília: UNESP, 2004.

SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B. Interpretación de la discapacidad. Madrid: Pomares-Corredor, p. 35-41, 1997.

SUSINOS, T. Un recorrido por la inclusión educativa española: investigaciones y experiencias más recientes. Revista de Educación, Madrid, n. 327, 2002.

TEIXEIRA, A. S. Educação é um direito. São Paulo: Editora Nacional, 1968. TEIXEIRA, A. S. Educação não é privilégio. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TINÓS, L. M. S.; SILVA, M. R.; DENARI, F. E. Inclusão escolar: o olhar do aluno da EJA – Educação de Jovens e Adultos. In: OMOTE, S. (Coord). Resumos da 7ª Jornada de Educação Especial – Inclusão, Intenção e Realidade. Marília: UNESP, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Perfil do profissional a ser formado na UFSCar. 2. ed., 2008. Aprovado pelo Parecer CEPE nº 776/2001, de 30 de março de 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Plano de desenvolvimento institucional. São Carlos: UFS-Car, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Pró-reitoria de Graduação. Portaria Nº 461/06, de 07 de agosto de 2006. Dispõe sobre normas de definição e gerenciamento das atividades complementares nos cursos de graduação e procedimentos correspondentes. São Carlos: UFSCar, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Portaria GR Nº 522/06, de 10 de

novembro de 2006. Dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação do desempenho dos estudantes e procedimentos correspondentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Resolução ConsUni nº 588, de 19 de agosto de 2008. Dispõe sobre a criação do Curso de Licenciatura em Educação Especial, campus São Carlos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Portaria GR nº 282/09, de 14 de setembro de 2009. Dispõe sobre a realização de estágios de estudantes dos Cursos de Graduação da UFSCar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Resolução nº. 035, de 08 de novembro de 2010. Dispõe sobre a instituição e normatização dos Núcleos Docentes Estruturantes no âmbito da estrutura dos Cursos de Graduação – Bacharelado, Licenciatura e Cursos Superiores de Tecnologia da UFSCar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Projeto de autoavaliação institucional da UFSCar - 2011. São Carlos, mar. 2011.

WCEFA. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artigo=2). Acesso em: 27 dez. 2005.