

ANÁLISE DA INCLUSÃO NOS DESENHOS CURRICULARES DOS CURSOS DE ESPANHOL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Ana Claudia Santos Silva¹ - UFPA

Lucas Amaral Machado² - UFPA

Rubens Alexandre de Oliveira Faro³ - UFPA

Resumo: Este artigo possui o objetivo de analisar o desenho curricular dos cursos de Graduação em Espanhol ofertados pelas Universidades Federais Brasileiras, verificando se existem nos currículos desses cursos disciplinas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência. Para tanto, adotou-se a técnica de pesquisa quantitativa e qualitativa com método de análise documental, sendo eles: os desenhos curriculares e ementas das disciplinas de inclusão escolar, disponibilizados nos sítios eletrônicos das Universidades Federais Brasileiras. Os dados encontrados revelam a presença de três disciplinas que abrangem a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo elas: LIBRAS, Educação Especial e Educação Inclusiva. Dessa forma, o currículo de um profissional da educação precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para dar atendimento às singularidades do aluno – não apenas os que possuem alguma necessidade educacional especial, mas às necessidades individuais de todos que fazem parte do espaço escolar. Diante das informações, conclui-se que as instituições de nível superior, todavia necessitam assumir, de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadores de profissionais para atuar frente a diferente classe heterogênea que se constituem nos níveis de ensino.

Palavras – Chave: Desenhos Curriculares. Espanhol.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las mallas curriculares de los cursos de licenciatura en español que ofrecen las universidades federales brasileñas, comprobando si los hay, en los programas de estos cursos, las disciplinas relacionadas con la inclusión de las personas con discapacidad. Por lo tanto, hemos adoptado el método de investigación cuantitativa y cualitativa con la técnica de análisis documental, a saber: las mallas curriculares y los ejes temáticos, de las disciplinas de inclusión escolar. Disponible en las páginas de web de las universidades federales brasileñas. Los datos ponen de manifiesto la presencia de tres disciplinas que abarcan la inclusión escolar de alumnos con discapacidad, a saber: Libras, Educación Especial y Educación Inclusiva. Dada la información, se concluye que el plan de estudios de la educación profesional tiene que ser democrático, amplio e incluyente, para dar atención a la singularidad del alumno - no sólo aquellos que tienen alguna necesidad educativa especial, pero las necesidades individuales de todos los que forman parte espacio de la escuela.

Palabras – Clave: Mallas Curriculares. Español.

INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos assuntos que vem sendo discutidos em âmbito mundial é à inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares de ensino. Devido à manifestação dos movimentos internacionais e nacionais em prol a conquista dos direitos humanos, no qual reivindicam que todas as pessoas, indiscriminadamente, tenham os mesmos direitos garantidos em sociedade (SAMPAIO, 2009).

Por esse motivo, se faz necessário refletir sobre a formação que os discentes de licenciatura, em especial de Língua Espanhola, estão recebendo, para trabalhar com tais alunos,

¹Graduanda em Licenciatura em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: hanna_css2@hotmail.com

²Graduando em Licenciatura em Letras LIBRAS e Português L2 pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: lucas-aamaral@hotmail.com

³Professor orientador, especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Academia Educação Montenegro (2012) e Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: rubensufpacastanhal@gmail.com

visto que a inclusão escolar objetiva alterar a estrutura tradicionalista da escola, fundamentada em padrões de ensino homogêneo e critérios de seleção e classificação (BRASIL, 2008).

Esta pesquisa mostra-se relevante para os profissionais da área de Licenciatura em Espanhol, visto que os professores de Língua Espanhola, em algum momento de sua carreira profissional irão se deparar com estudantes que apresentem algum tipo de deficiência, pois nota-se a crescente demanda desses alunos ingressando nas escolas regulares do Brasil.

Trazendo ao âmbito social faz-se uma reflexão acerca das instituições de nível superior, pois, todavia necessitam assumir, de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadores de profissionais, para atuar frente a diferente classe heterogênea que se constituem nos níveis de ensino. De acordo com Mittler (2003), o processo de inclusão dos alunos, está intrínseco na preparação inicial de professores. Pois, o educador enquanto discente em fase acadêmica deve estar sendo preparado, para as dificuldades como planejar, gerir e avaliar o público estudantil (SILVA, 2009a).

Diante dessas questões, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar os desenhos curriculares dos cursos de Licenciatura em Espanhol das Universidades Federais Brasileiras, para verificar se existem nos currículos desses cursos disciplinas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência.

O levantamento dos desenhos curriculares, a análise e a interpretação de dados caracterizam este trabalho como pesquisa documental. Conforme Gil (2008), o principal benefício de utilizar a fonte documental é que esta permite o conhecimento do passado; a investigação dos processos de mudança social e cultural e favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos.

HISTÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao tentar compreender esse novo paradigma de educação, que se denomina inclusão escolar, faz-se necessário que tenha uma reflexão acerca de sua conceituação, para desmitificar o julgamento errôneo, que muitos presumem que tal modelo está relacionado, somente as pessoas com deficiência.

Sassaki (2010) explica que a inclusão é uma ação no qual a sociedade tem que ter o entendimento, de que ela, é que precisa ser capaz de atender as necessidades de seus membros. Deste modo, tal processo se caracteriza na conscientização, transformação, adaptação e preparação das comunidades para incluir a diversidade (RODRIGUES, 2011).

Consoante a este pensamento, Mittler (2003) diz que a inclusão escolar só será possível se envolver uma ação de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, pois tais ajustes asseguram o acesso e a participação de que todos os alunos possam ter oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição de ensino.

Diante do exposto, desmitifica-se que este processo é um movimento que beneficia somente as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, pois se constata através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que os beneficiários são ainda, as pessoas pobres, os meninos e meninas de rua ou trabalhadores, as populações de periferia e zonas rurais, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, e os refugiados.

Todavia, esta pesquisa estará fundamentada em um público específico, sendo eles, alunos com deficiência de impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial (BRASIL, 2008).

Desta forma, se faz necessário traçar um breve contexto histórico para esclarecer, como se constituiu a inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil.

Segundo Sasaki (2010), a história da atenção educacional para as pessoas com deficiência, pode-se caracterizar por quatro fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Deste modo, se faz necessário entender como a maioria desses sujeitos, foram rotulados, na fase de exclusão, pois segundo Sasaki (2010), se fez presente em uma das primeiras práticas sociais, antes desses indivíduos constituírem seus direitos e deveres de cidadão (LIMA, 2006).

Ao tratar dos direitos das pessoas com deficiência, na fase de exclusão, Sasaki (2010) ressalta que no âmbito educacional, não foi dada nenhuma atenção e também não recebiam nenhum outro tipo de serviço, portanto, não podiam participar dos ambientes sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos.

De acordo com Silva (2009b), os primeiros posicionamentos de atitudes beneficiando as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, vieram a surgir através da comiserção de alguns nobres e algumas ordens religiosas que estiveram na base da fundamentação de hospícios e de asilos, no qual, acolheram indivíduos com deficiência e marginalizados. Neste sentido, a institucionalização em abrigos e hospitais foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes (MENDES, 2006). Assim, a institucionalização dessas pessoas teve um caráter assistencial, centralizada no modelo médico-pedagógico e psicopedagógico (MENDES, 2006; SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010; SILVA, 2009).

Assim, surge a fase denominada segregação institucional, que tinha como justificativa a crença de que a pessoa com deficiência seria bem mais atendida e protegida, se estivesse reclusa em ambiente separado (MENDES, 2006). Dessa maneira, o atendimento deles era oferecido em instituições, constituindo a ideia de prover, dentro destes ambientes, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber indivíduos com deficiência nos serviços existentes na comunidade (SASSAKI, 2010).

Como resultado desta fase, a educação das pessoas com deficiência foi direcionada com propósito de curá-las, tratá-las ou reabilitá-las, pois, os atendimentos proporcionados baseavam-se

em terapias individuais, como: fisioterapias, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e psiquiatria (GLAT, 2013; FERNANDES, 2005; RODRIGUES, 2011).

Em consequência, compreende-se que a fase de segregação institucional se mostrava limitada, em relação aos serviços prestados para com as pessoas que possuíam alguma restrição física, mental, intelectual ou sensorial, pois, a institucionalização sobrepôs à qualidade de vida dessas pessoas (MENDES, 2006).

Desse modo, começou-se a repensar em uma maneira de como derrubar as práticas de segregação institucional, as quais as pessoas com deficiência foram acometidas.

A partir das transformações sociais do pós-guerra, das Associações de Pais então instituídas e a mudança filosófica à educação especial, conscientizaram a sociedade sobre os prejuízos, a desumanização, causado pela segregação e marginalização de tais indivíduos, dessa maneira, tais argumentos contribuíram para uma nova proposta, chamada integração (MENDES, 2006; SASSAKI, 2010; SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010; SILVA, 2009).

A integração surgiu com o propósito de “inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer” (SASSAKI, 2010, p. 31). Por sua vez, permitindo do ponto de vista educativo e social, a integração das pessoas com deficiência, e assim, tendo como meta a restrição ou segregação como uma prática intolerável (MENDES, 2006).

Deste modo, a fase de integração subsistiu o princípio de normalização, onde prevê a possibilidade que de a pessoa com deficiência desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível (SAMPAIO, 2009; SILVA, 2009b). Em relação ao âmbito educacional, Silva (2009b) ressalta que a integração escolar procedeu do preceito de normalizar os estilos de vida, assim a escolarização dos estudantes com deficiência deveria ser feita em instituições de ensino regular.

Todavia, este direito de desfrutar de tais condições de vida partia do pressuposto de que as pessoas com deficiência tinham que ser preparadas e capacitadas em função de suas particularidades para assumir papéis na sociedade (MENDES, 2006; SASSAKI, 2010). Dessa maneira, os alunos com deficiência, foram introduzidos na sala regular na medida em que demonstravam condições para acompanhar a turma (GLAT; NOGUEIRA, 2002 apud RODRIGUES, 2011). Neste sentido, a fase de integração estabeleceu um esforço unilateral, tão somente da pessoa com deficiência juntamente com sua família, instituição especializada e indivíduos que adotaram a causa da inserção social (SASSAKI, 2010).

Assim, compreende-se que as práticas de segregação e integração, não foram suficientes para acabar com a exclusão que havia com os alunos com deficiência, muito menos a proporcionar a real participação da igualdade de oportunidades, pois seria necessário que a sociedade introduzisse em seus sistemas gerais, mudanças, ajustes, de modo, a acolher a todos que foram excluídos, marginalizados e segregados (SASSAKI, 2010; SILVA, 2009).

Dessa forma, se fez necessário à reformulação nos sistemas educacionais gerais, visando o atendimento das necessidades educacionais de inúmeros alunos que até então foram privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica (UNESCO, 1990).

A partir de então às teorias e práticas inclusivas tomam fortalecimento em muitos países, inclusive no Brasil (MENDES, 2006). Dessa forma, a fase de inclusão é configurada sobre a necessidade que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas com deficiência à sociedade e sim em adequar a sociedade a tais indivíduos, pois tal processo significa transformação da sociedade como condição para qualquer sujeito buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania (SASSAKI, 2010).

Neste sentido, no campo educacional os alunos com deficiência independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser matriculados diretamente na rede regular de ensino, cabendo à escola se ajustar, transforma-se para atender as necessidades dos estudantes (GLAT, 2013; NOGUEIRA, 2002 apud RODRIGUES, 2011).

Em consonância, Mendes (2006) afirma que a inclusão escolar implica na construção de um processo bilateral no qual as pessoas que foram excluídas, juntamente com a sociedade buscam, em parceria, realizar a equiparação de oportunidades para todos.

Deste modo, o desenvolvimento de uma proposta de construção de uma escola inclusiva envolve a relação de todos os elementos envolvidos no sistema educacional, sendo eles, os alunos, profissionais da educação, estrutura política-educacional, estrutura física e material das escolas, a estrutura familiar, social e cultural (RODRIGUES, 2011).

Portanto, a inclusão é um processo que colabora na construção de um novo modelo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, do tipo espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transporte e na mentalidade de todos os indivíduos (SASSAKI, 2010).

Neste sentido, este modelo de educação está fundamentada na concepção de direitos humanos, no qual, constitui um paradigma para além da igualdade de oportunidades, e desta maneira, é definida pela garantia do direito de todos à educação e pela valorização das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais e linguísticas (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, convém que sejam apresentados os aspectos legais sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência, para compreender quais são os direitos proporcionados a tais estudantes.

Em 1994, aconteceu um importante marco que alterou a estrutura do sistema educacional o qual disseminou a filosofia da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca. Tal documento

baseava-se no princípio de que todas as crianças, independente de suas dificuldades ou diferença teriam a mesma educação na escola inclusiva (UNESCO, 1994).

Desta maneira, o decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõem em seu artigo 24 medidas que garantem a matrícula em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência e a admissão da educação especial como modalidade de ensino (BRASIL, 1999).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), traz em suas diretrizes a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual determina uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços especializados para apoiar o processo de escolarização.

Em conformidade, o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, vem enfatizar em seus artigos medidas que foram garantidas pela Educação Especial, como: a garantia de serviços, e o caráter não substitutivo dessa modalidade de ensino quanto à escolarização (BRASIL, 2011).

Assim sendo, percebe-se através da análise dos aspectos legais da inclusão escolar dos alunos com deficiência que foram verificados os direitos das pessoas com deficiência. Pois, nota-se que a partir destes documentos o educando que possui alguma deficiência, começa a ser considerado como cidadão que têm direitos e deveres, que podem gozar das mesmas oportunidades dos demais indivíduos.

Em função ao assunto que foi debatido nesta sessão, sobre a história e os aspectos legais da inclusão de alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino. Convém que se faça reflexões acerca da formação de professores de Língua Espanhola, pois sob a ótica de Silva (2011) uma provocação que se coloca frente à efetiva inclusão escolar de tais alunos é a falta de preparo e capacitação de grande parte dos professores e, mais especificamente, a falta de uma formação baseada nas propostas da educação inclusiva.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA FRENTE AO NOVO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A primeira menção sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil data-se de 1919, quando o educador Antenor Nascentes é aprovado em concurso para ocupar o cargo de professor de Espanhol do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (DAHER, 2006 apud BARROS; COSTA, 2010).

Todavia, a Língua Espanhola no período mencionado, não se encontrava fazendo parte das disciplinas de línguas estrangeiras obrigatórias, as quais a legislação daquele tempo previa para os currículos escolares (BARROS; COSTA, 2010). Dessa forma, percebe-se que o Espanhol, se constituía como um ensino opcional, configurando-se como uma matéria optativa.

Em 09 de abril de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), sendo a primeira legislação educacional que incluiu nos currículos da educação secundário o

ensino de Língua Espanhola como sendo obrigatória. Esta Lei foi inserida em um conjunto de medidas, o qual pretendia reestruturar a educação nacional. Tal período ficou conhecido como a Reforma Capanema (BARROS; COSTA, 2010).

Segundo Barros e Costa (2010), o ensino do Espanhol durante a Reforma Capanema, se configurou como uma disciplina obrigatória durante o 1º ano dos cursos Clássico ou Científico⁴.

Consoante com a legislação sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 de 20 de dezembro (LDB), altera o panorama do ensino de Línguas Modernas de 1942 e, por consequência, não se encontra nenhuma citação a respeito ao ensino de Língua Estrangeira (LE). Portanto, nenhuma das línguas que compunham os currículos da Reforma Capanema (francês, inglês, espanhol, latim ou grego), se fazia presente nas disciplinas obrigatórias da LDB de 1961 (BARROS; COSTA, 2010). Dessa maneira, fica a caráter dos Conselhos Estaduais de educação (CEE's), incluírem as disciplinas de LE como sendo complementares ou optativas (BARROS; COSTA, 2010). Deste modo, nota-se que a alteração feita pela LDB de 1961, corrobora para o desaparecimento quase total do ensino de Língua Espanhola dos currículos das escolas brasileiras (BARROS; COSTA, 2010).

Dessa maneira, a LDB de 11 de agosto de 1971, no âmbito do ensino de LE pode ser considerada como uma continuação da LDB de 1961. Pois, as línguas estrangeiras, retornam com o mesmo caráter opcional, ou seja, somente como proposta de disciplina a ser escolhida pelos CEE's para composição dos currículos dos estabelecimentos de ensino (BARROS; COSTA, 2010).

De acordo com Laseca (2008), as LDBs de 1961 e 1971 proporcionaram aos alunos daquele período consequências, que consistiram em que muitos deles não tiveram a oportunidade de estudar uma Língua Estrangeira nos níveis de ensino.

Dessa forma, no início dos anos 80 iniciam as tentativas pela volta do ensino da Língua Espanhola no sistema educacional brasileiro através da criação das primeiras Associações Estaduais de Professores de Espanhol. Por consequência, é admitida a reintrodução desta língua na educação, por meio da inclusão nos currículos de alguns Estados, sirva como exemplo a Lei Estadual nº 2.447 de 1995, do Rio de Janeiro, que declara a obrigatoriedade do Espanhol nas escolas públicas de 1 e 2 Grau (LASECA, 2008).

A partir do Tratado de Assunção de 26 de março de 1991, o qual o Brasil e os países *hispanohablantes*⁵ Argentina, Paraguai e Uruguai, constituíram o Mercado Comum do Sul

⁴O Ensino Secundário se divide em dois ciclos: o Ginásio ou primeiro ciclo (quatro anos) e o Colegial ou segundo ciclo (três anos). No Colegial havia duas opções: o curso Científico (formação em ciências) e o Clássico (formação intelectual) (LASECA, 2008).

⁵ Falam o espanhol como língua materna.

(MERCOSUL), onde estabeleceram a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países, a eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias à circulação de mercadorias e de qualquer outra medida de efeito equivalente. Deste modo, esses fatores, levaram a Língua Espanhola ganhar proporções grandiosas no cenário de Línguas Estrangeiras no sistema educativo brasileiro.

Em 20 de dezembro de 1996, percebe-se através da LDB nº 9.394 que a Língua Estrangeira vai se consolidando frente ao ensino de Línguas no Brasil. Dessa forma, no artigo 26, parágrafo 5º da referida LDB, nota-se a consolidação da LE mediante ao ensino Fundamental, pois se torna obrigatório a partir da 5ª série do mencionado nível de educação, o ensino de pelo menos uma LE, sendo que a seleção desta língua ficará na responsabilidade da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996). Em conformidade ao que se refere à sessão do Ensino Médio, a LDB institui em seu artigo 36, parágrafo 3º, a inclusão de uma LE, como sendo obrigatória, no qual será escolhida pela comunidade escolar e outra de caráter optativo, que dependerá das disponibilidades do centro educacional (BRASIL, 1996).

Referente às alterações que foram feitas na LDB de 1996, Laseca (2008) ressalta que houve melhoras significativas em relação as duas LDBs anteriores, ao introduzirem uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Em suma, no Ensino Fundamental essa inclusão muda pouco ou quase nada, já que continua a predominar o inglês, mas, no Ensino Médio, há a possibilidade de uma segunda língua estrangeira optativa que oferece um importante campo de crescimento da língua Espanhola.

Ao realizar o percurso sobre a legislação do ensino de Espanhol no Brasil, convém que seja dada a importância a Lei nº 11.161, no qual foi promulgada em 05 de agosto de 2005, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e assinada pelo Ministro de Educação Fernando Haddad. A referida Lei decreta a obrigatoriedade deste idioma nos currículos plenos de Nível Médio e proporciona ao aluno a liberdade de optar por essa disciplina dentro da carga horária normal de aulas.

Neste sentido, nota-se que o ensino deste dialeto tem ocupado lugar de destaque no Brasil. Pois, segundo Fernández (2005), a posição da Língua Espanhola no Brasil no século XXI se configura com *una situación de auge y de prestigio*⁶.

E entendendo que este idioma se faz presente obrigatoriamente nos currículos do Ensino Médio e visando que o professor que leciona este dialeto atuará nas escolas regulares com diversos

⁶Uma situação auge e prestígio (tradução nossa).

estudantes, dentre eles alunos que possuem alguma deficiência. É conveniente que se faça uma discussão a respeito da formação do professor, frente ao novo paradigma da Educação Inclusiva. Uma vez que, a carência na capacitação deste profissional torna-se ainda maior com o processo de inclusão escolar.

Conforme Pletsch (2009) ressalta, aconteceram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, no qual, constata-se através dos aspectos legislativos, e também à produção do conhecimento acadêmico voltado para o assunto.

Em relação à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996, define que esta formação deve acontecer [...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. (BRASIL, 1996).

Segundo Menezes (2008), a formação inicial principia-se na graduação, sendo o ensino superior o agente formador deste profissional, pois ele tem por responsabilidade “qualificar, instrumentar e habilitar os futuros docentes com os fundamentos científicos disciplinares, conceitos, atitudes e habilidades necessárias à tarefa de ensinar” (MENEZES, 2008, p.71).

Em conformidade, Pletsch (2009) diz que a formação em nível superior se encontra como um dos procedimentos essenciais a serem tomadas para que ocorram transformações educacionais eficazes. Entretanto, para que haja tais mudanças efetivas, deve-se haver uma transformação de postura desde a formação inicial, para que aconteça uma inclusão significativa dentro do espaço escolar (VIOTO, 2011).

Estas modificações irão ocorrer quando eliminados os resquícios de uma formação tradicional, que tem em seu cerne fundamentos baseados na homogeneidade, na qual o professor vê seu aluno como alguém sem identidade, ou seja, desconsidera suas particularidades (SILVA, 2011).

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 2001, declarou não apenas a necessidade, mas indicou como prioridade, a formação de todos os profissionais da educação (não apenas de professores) para o ensino dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Deste modo, é importância que o futuro profissional da educação adquira no curso de formação inicial, conhecimentos sobre educação especial que o habilite a fazer avaliações, acompanhar a atuação e o desenvolvimento do aprendizado do aluno, trabalhar de forma que colabore com os profissionais especializados para o atendimento dos alunos com NEE dentro e fora da sala de aula, preparar planos de aula de acordo com suas necessidades específicas, organizar intervenções para a aprendizagem e possíveis adaptações curriculares, promover a troca entre os alunos e investigar metodologias distintas, visando à aprendizagem de todos os estudantes (MACEDO, 2010 apud VIEIRA, 2011).

Diante dessas palavras, se torna imprescindível que o educador tenha em sua formação, uma capacitação que seja direcionada para perspectiva da inclusão escolar, se apropriando de

conhecimentos sobre como melhor lidar com as características individuais, habilidades, necessidades, interesses, experiências de cada educando, a fim de que a educação inclusiva aconteça de forma significativa.

Para que esses conhecimentos sejam aprimorados, Mantoan (2006, p. 30) aponta sobre a relevância da necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros docentes discutam práticas de ensino adequadas às diferenças.

Dessa forma, o currículo de um profissional da educação precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para dar atendimento às singularidades do aluno – não apenas os que possuem alguma necessidade educativa especial, mas às necessidades individuais de todos que fazem parte do espaço escolar (GLAT, 2013; OLIVEIRA, 2007).

Portanto, as instituições de nível superior, todavia necessitam assumir, de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadores de profissionais para atuar frente a diferente classe heterogênea que se constituem nos níveis de ensino.

METODOLOGIA

Na busca por uma metodologia de pesquisa que condiz com os objetivos propostos, optou-se pelo o método quantitativo e qualitativo de coleta de dados através de uma pesquisa documental.

A técnica de investigação quantitativa se estabelece “através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, e tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (GIL, 2008, p. 152 apud BERELSON, 1952). Enquanto que a abordagem qualitativa se define no campo da subjetividade e do simbolismo (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

A pesquisa documental, por esta apresentar características que favoreça a investigação a ser realizada, possibilita o conhecimento do passado, permite a investigação dos processos de mudança social e cultural, admite a obtenção de dados com menor custo, favorece o alcance de dados sem o constrangimento dos sujeitos (GIL, 2008). Dessa maneira, as fontes documentais são capazes de oferecer ao pesquisador dados em quantidade e qualidade, satisfatório para evitar a perda de tempo e o desagrado que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas (GIL, 2008).

Posteriormente, foi acessado o site das Universidades Federais Brasileiras para verificar se tais instituições ofereciam o curso de Licenciatura em Língua Espanhola e, em seguida foi examinado no ícone “Graduação”, a disponibilidade dos Projetos Políticos Pedagógicos ou desenhos curriculares dos cursos de Licenciatura em Habilitação em Espanhol.

Para efeito de análise, foram considerados como Licenciatura em Espanhol todos os cursos de graduação que formam profissionais para atuar como professores de Língua Espanhola. E assim, se utilizará como critério para efeito de investigação deste estudo, as seguintes nomenclaturas: Espanhol, Português e Espanhol, Espanhol e suas Literaturas, Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, Licenciatura em Línguas e Literatura Espanhola, Licenciatura em Espanhol e suas Respectivas Literaturas, Espanhol e Literaturas de Língua espanhola, Português/Espanhol e suas Literaturas, e Português/Espanhol e suas Respectivas Literaturas.

A partir dos Projetos Políticos Pedagógicos ou desenhos curriculares, elaborou-se uma apreciação acerca dos cursos de Espanhol das Universidades Federais Brasileiras, em que se verificou o número total de disciplinas e a carga horária absoluta de tais cursos. Em seguida analisou-se o número geral de disciplinas de inclusão, e sua respectiva carga horária; também foi realizado um cálculo entre a carga horária média das disciplinas de inclusão e a carga horária média dos cursos.

E, finalmente, foi desenvolvida uma análise qualitativa das ementas das disciplinas de inclusão escolar, verificando se elas estavam de acordo com a disciplina e com a legislação sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Glat e Oliveira (2007), a dimensão de um currículo de um profissional da educação precisa atender as perspectivas do paradigma da inclusão. Para desenvolvimento das discussões nesta pesquisa, foram verificadas as disciplinas que contemplem a inclusão escolar de alunos com deficiência nos currículos dos cursos de Espanhol das Universidades Federais Brasileiras.

Primeiramente, será apresentado o número existente de instituições Federais no Brasil. No qual foram catalogadas 58 instituições federais de ensino, sendo que 65,52% destas instituições oferecem o curso de Licenciatura em Língua Espanhola. Dessa maneira, por meio da verificação de 38 Universidades Federais Brasileiras que ofertam o curso de Espanhol, nota-se através do quadro 1 que o idioma em questão encontra-se em uma situação de auge e prestígio perante a educação Brasileira (FERNÁNDEZ, 2005).

Quadro 1. Universidades Federais Brasileiras que ofertam o curso de Licenciatura em Espanhol. Na 1ª coluna estão os nomes das instituições federais de ensino. Na 2ª coluna é apresentada a disponibilidade dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ou desenhos curriculares (DC). Na 3ª coluna apresenta-se as disciplinas e a carga horária (CH) total dos cursos. Na 4ª coluna mostra-se as disciplinas e carga horária (CH) de inclusão escolar.

NOME	PPP/ DC	CURSO		INCLUSÃO		
		DISCIPLINAS	CH	DISCIPLINAS	CH	EMENTA
Universidade de Brasília(UNB)	io					
Universidade Federal de Goiás (UFG)	m	36	3048h	Não	Não	Não
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	m	31	3414h	Libras I e Libras II	72 e 72h	Sim
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul(UFMS)	m	76	2754h	Libras: Noções Básicas I, Libras: Noções Básicas II, Educação Especial I e Educação Especial II	34, 34, 34 e 34h	Não
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	m	48	2880h	Não	Não	Não
Universidade Federal de Alagoas(UFAL)	m	42	3220h	Fundamentos da Libras	60h	Sim
Universidade Federal de Campina Grande(UFCG)	io					
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	io					
Universidade Federal de Sergipe(UFS)	m	42	3045h	Não	Não	Não
Universidade Federal do Ceará(UFC)	m	46	3080h	Libras	64h	Sim
Universidade Federal do Maranhão(UFMA)	io					
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	m	35	2880h	Libras	60h	Sim
Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE)	m	35	2940h	Libras	60h	Não
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	m	39	3000h	Não	Não	Não
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	m	40	2880h	Libras	60h	Não
Universidade Federal do Acre(UFAC)	io					
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	m	46	3470h	Não	Não	Não
Universidade Federal do Pará(UFPA)	m	36	3160h	Libras	68h	Sim
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	m	40	3375h	Libras	60h	Sim
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	m	41	2555h	Libras	60h	Não
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	m	42	2850h	Fundamentos de Libras	60h	Sim
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	m	53	3200h	Não	Não	Não
Universidade Federal de São João del-Rei(UFSJ)	io					
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	io					
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	m	48	2930h	Libras	60h	Sim
Universidade Federal de Viçosa(UFV)	io					
Universidade Federal do Espírito Santo(UFES)	m	49	3335h	Educação para Libras	60 e 60h	Não
Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ)	io					
Universidade Federal do Triângulo Mineiro(UFTM)	m	69	3445h	Libras	30h	Sim
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri(UFVJM)	m	34	2965h	Fundamentos de Libras	75h	Sim
Universidade Federal Fluminense (UFF)	m	48	3010h	Libras	30h	Não
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro(UFRRJ)	m	49	3280h	Libras	40h	Não
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	m	71	3855h	Libras	60h	Sim
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	io					
Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC)	m	33	2880h	Libras	72h	Sim
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	m	42	3180h	Fundamentos da Educação Especial	72h	Não
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	m	37	3245h	Libras e Educação Inclusiva	60 e 60h	Sim
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	m	47	3900h	Libras I e Libras II	72 e 72h	Não
		MÉDIA	3142,40h	MÉDIA	74,68h	

Desta forma, constata-se que das 38 Universidades Federais Brasileiras que possuem o curso de Licenciatura em Língua Espanhola, somente o desenho curricular ou projeto político pedagógico de 73,64% de tais instituições estavam disponíveis na internet. Deste modo, para efeito de análise foram utilizados nesta pesquisa precisamente um número de 28 desenhos curriculares ou PPP's.

Mediante aos elementos do quadro 1, observa-se que dos 28 cursos em Licenciatura em Espanhol que dispõem o desenho curricular ou projeto político pedagógico na internet, 78,57% destes cursos apresentam disciplinas que compreendem a inclusão de alunos com deficiência. Sendo assim, 22 cursos oferecem a disciplina de inclusão escolar e 6 deles não apresentam disciplinas que abrangem a inclusão de estudantes com deficiência. Deste modo, percebe-se através deste percentual que as instituições de nível superior, têm previsto em suas organizações curriculares formação docente, voltada a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Todavia, se faz necessário ampliar esta discussão a um elemento que compõem o desenho curricular, a carga horária ou horas destinada às disciplinas que fazem parte do currículo acadêmico. Desta maneira, é importante que se faça uma análise da carga horária mínima e máxima das disciplinas que compreendem a inclusão de pessoas com deficiência, para entender como as Universidades Federais Brasileiras atuam frente ao novo paradigma da inclusão escolar, mediante a formação inicial que o professor está recebendo na graduação.

Com base nos dados inseridos no quadro 1, observa-se que os cursos possuem 22 disciplinas destinadas a inclusão escolar de pessoas com deficiência com carga horária mínima de 30 horas e máxima de 144, em média. Isso representa 2,37% das médias de disciplinas de inclusão em relação aos cursos pesquisados.

Mediante essas reflexões, é necessário aprofundar o debate fazendo uma análise qualitativa das ementas das disciplinas de inclusão escolar. Verificando se estas ementas estão de acordo com as disciplinas e com a legislação sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Ao analisar as referidas ementas, foi conferido que as mesmas estão de comum acordo com os objetivos sugerido pelas disciplinas, pois se verifica que tais ementas abrangem as finalidades das disciplinas, ao estabelecer coerência entre o conteúdo conceitual e os procedimentos que são compostos pelas disciplinas.

No entanto, ao avaliar as ementas e fazer a verificação se elas estão de acordo com as legislações sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Percebe-se, que os aspectos legais sobre o processo inclusivo escolar de estudantes que possuem alguma deficiência ressaltam em seus objetivos, uma educação que contemple estudantes que possuem alguma deficiência de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Todavia, compreende-se que as ementas não estão em concordância com os desígnios de tais legislações, pois, comprova-se que a formação inicial do professor de Espanhol das Universidades Federais para atuar com tais alunos, se torna desqualificada, perante os conteúdos indicados pelas ementas. Uma vez que, as propostas das ementas contemplam especificamente os alunos que possuem deficiência auditiva. Dessa forma, verifica-se que na formação inicial dos professores de Língua Espanhola existe uma lacuna, devido não apresentar nos currículos dessas instituições de ensino superior, disciplinas voltadas para o público geral que possui deficiência.

Neste sentido, a formação inicial deve oferecer aos professores preparação para a docência na perspectiva da educação inclusiva, mediando ao futuro educador uma habilitação sólida e adequada no que se faz referência aos diferentes procedimentos pedagógicos que envolvem o saber e o saber fazer, nos quais se inclui o processo de ensino e aprendizagem de todo o alunado (VIEIRA, 2011 apud MACEDO, 2010).

Através de tais discussões, enfatiza-se que se chegou ao objetivo central desta pesquisa, portanto foi verificado e localizado nos desenhos curriculares dos cursos de Licenciatura em Língua Espanhola das Universidades Federais Brasileiras, a quantidade de 3 disciplinas que compreendem a temática inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo elas: LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Educação Especial e Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou os desenhos curriculares das Universidades Federais Brasileiras, visando verificar a presença de disciplinas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, nos currículos dos cursos de Licenciatura em Língua Espanhola.

Neste intuito, foi comprovado através da análise documental, que o movimento inclusivo é uma ação nova, pois, verificou-se a abrangência de poucas disciplinas que favorecem a inclusão escolar de estudantes que possuem alguma deficiência, nos currículos das Universidades Federais Brasileiras.

Desta forma, percebe-se que a formação acadêmica dos profissionais da educação, necessitam de disciplinas que se volte e contemple a educação inclusiva, para que de fato aconteça o processo inclusivo dentro do espaço escolar.

Portanto, se faz necessário que as instituições de nível superior, assumam de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadores de profissionais para atuar frente a diferente classe heterogênea, que se constituem nos níveis de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010. Disponível em: <http://www.google.com.br/#bav=on.2,or.r_qf.&fp=cf6e7ea9e146a8a4&q=BARROS%2C+Cristiano+Silva+de%3B+COSTA%2C+Elzimar+Goettenauer+de+Marins.+Cole%3%A7%C3%A3o+Explorando+o+Ensino.+Bras%3ADlia:+Minist%3A9rio+da+Educa%3%A7%C3%A3o%2C+Secretaria+de+Educa%3%A7%C3%A3o+B%3A1sica%2C+v.+16%2C+2010.+Dispon%3ADvel+em%3A>. Acesso, em 4 jun. 2013.
- _____, C. S. de; COSTA, E. G. de Ma. **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/site/E-livros/Se%20hace%20camino%20al%20andarreflexoes%20em%20torno%20do%20ensino%20de%20espanhol%20na%20escola.pdf>>. Acesso, 4 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.
- _____. Ministério da Educação. Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso, em 15 fev. 2013.
- _____. Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/dorepublica>>. Acesso, em 01 jun. 2013.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso em 01 jun. 2013.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso, em 01 jun. 2013.
- _____. Lei nº 2447, de 16 de outubro de 1995. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/144496/lei-2447-95-rio-de-janeiro-tj>>. Acesso, em 01 jun. 2013.
- _____. Decreto 350, de 21 de novembro de 1991. **Acordos Cooperação Aduaneira/MERCOSUL**. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/AcordosInternacionais/AcordosCooperacaoAduaneira/Mercosul/Dec35091.htm>>. Acesso, em 14 mar. 2013.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso, em 15 de fev. 2013.
- _____. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso, em 12 mar. 2013.
- _____. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.html>. Acesso, em 30 jul. 2013.
- _____. Decreto n 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso, em 02 ago. 2013.
- DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. **Hispanista**, nº 27, 2006.
- FERNÁNDEZ, F. M. Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.
- FREITAS, L. M. A. de. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. **Rev. de Literatura e Linguística**. Eutomia – edição 10 – dez. 2012. <http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2013/01/Forma%C3%A7o-de-professores-de-espanhol-no-Brasil_algunas-reflex_es.pdf>. Acesso, 10 mar. 2013.
- GLAT; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão: MEC / SEESP**, vol. 1, nº 1, 2005.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.
- GLAT, R. **Adaptação Curricular**, OLIVEIRA Eloiza da S. Gomes. 2007. <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf>. Acesso, 15 de jul. 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- LASECA, Á. M. C. **O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/2a6ef8b1-a7dc-4e94-ab0c-932df4dcfdac/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales-didacticos/publicaciones/orellana/espanolbrasilpt.pdf>>. Acesso, 10 mar. 2013.
- LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- MACEDO, N. N. **Formação de Professores para a Educação Inclusiva Nos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. São Carlos: UFSCar - 2010.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MARTINS, A. R. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- MAZZOTTA, M. J. S. 1999. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. bras. educ.**, v. 11, n. 33, set./dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso, 15 fev. 2013.
- MENEZES, M. A. **Formação de Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular**. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008. <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6762> Acesso, em 30 jul. 2013.
- MINAYO, M. C. de; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.
- MITTLER, P. J. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso, em 12 mar. 2013.
- RODRIGUES, M. C. Educação Especial no Brasil. In: **VIII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares - Pedagogias Alternativas**, 2011, São Paulo - SP. Educação Especial no Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.uninove.br/marketing/viii_coloquio/pdfs/completos/Marta_Cristina_Rodrigues.pdf>. Acesso, 25 abr. 2013.
- SAMPAIO, C. T; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso, em 16 de jun. 2013.
- SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SIGOLO, A. R.; GUERREIRO, E. M. B.; CRUZ, R. A. S. Políticas educacionais para a educação especial, no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 173-194, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso, em 26 fev. 2013.
- SILVA, L. M. da. **Educação inclusiva e formação de professores**. MEC/SETEC, 2009a. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010069353641lidia_monografia.pdf>. Acesso, 08 fev. 2013.
- SILVA, M. O. E. da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Rev. Lusófona de Educação** [online]. 2009b, n.13, p. 135-153. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>>. Acesso, 25 abr. 2013.
- SILVA, L. R. de S.. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas** v. 3, n.1 – março de 2011 – p. 07-17. Disponível em: <http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art01.pdf>. Acesso, 25 jul. 2013.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Brasília: CORDE, 1994.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien, 1990. Brasília, 1990.
- VIEIRA, A. M. **Formação do (a) Pedagogo (a) no Contexto da Educação Especial: Análise das Grades Curriculares do Curso de Pedagogia**. São Carlos: UFSCar – 2011.
- VIOTO, J. R. B. Formação Inicial de Professores e o Processo de Educação Inclusiva. **XCONPE**. Julho de 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/125.pdf>> Acesso, em 15 jun. 2013.