

Licenciaturas em Pedagogia e Educação Especial: uma análise a partir de resoluções vigentes

Teacher Education Courses in Pedagogy and Special Education: an analysis based on current resolutions

Deborah Karla Calegari Alves¹

Andressa Freitas Lopes²

Jaiane de Moraes Boton³

Resumo:

A legislação para a formação de professores para atuação na Educação Básica no Brasil vem sendo alvo de constantes reformulações, em especial nos últimos 20 anos. Tais alterações vêm sendo estudadas por diversos grupos de pesquisa, dentre eles o Grupo Ideia – Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ao qual este artigo está vinculado. Compreende-se, com base no aporte teórico utilizado, que a formação docente deva desenvolver-se em nível superior, com bases sólidas, de forma crítica e que trabalhe para a promoção da cidadania, inclusão e de uma sociedade mais democrática. Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar a configuração curricular vigente dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) Diurnos e Noturnos presenciais de Pedagogia e Educação Especial da UFSM em relação às resoluções pertinentes, identificando suas principais características. Esse estudo resulta de uma pesquisa, é qualitativo, e os procedimentos técnicos utilizados para a análise são de cunho documental (Gil, 2002). Constatou-se que: os PPC possuem estruturas bastante diversas; a maioria cumpre as legislações atuais; as dificuldades de adaptação são maiores para os cursos noturnos. Conclui-se que a alta rotatividade das políticas de formação de professores com a complexidade de exigências e a necessidade de atender múltiplas normativas dificultam a adaptação dos cursos.

Palavras-chave: Formação de professores; Projeto pedagógico de curso; Pedagogia; Educação Especial.

Abstract:

The legislation for teacher training to work in Basic Education in Brazil has been the target of constant reformulations, especially in the last 20 years. Such changes have been studied by several research groups, including the Idea Group – Science Education of the Postgraduate Program in Science Education at the Federal University of Santa Maria, to which this article is linked. It is understood, based on the theoretical support used, that teacher training should be developed at undergraduate courses, with solid bases, in a critical way and that contributes for the promotion of citizenship, inclusion and a more democratic society. Thus, the objective of this paper is to analyze the current curricular configuration of Pedagogical Course Projects (PPC) daytime and nightly Pedagogy and Special Education classes at UFSM in relation to pertinent resolutions, identifying their main characteristics. This study is the result of a survey, is qualitative, and the technical procedures used for analysis are of a documentary nature (Gil, 2002). It was verified that: the PPC present very diverse structures; most follows current

¹ Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Grupo de Pesquisa Ideia – Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFSM. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1908-7225>. E-mail: deborahcalegari82@gmail.com.

² Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Grupo de Pesquisa Ideia – Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFSM. Bolsista CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6529-7306>. E-mail: dressa1004@hotmail.com

³ Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Grupo de Pesquisa Ideia – Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFSM. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0398-4151>. E-mail: jaiane.boton@ufsm.br.

legislation; the difficulties of adaptation are greater for nightly courses. It is concluded that the high turnover of teacher education policies with the complexity of requirements and the need to answer multiple regulations hinder course adaptation.

Keywords: Teacher training; Pedagogical course project; Pedagogy; Special Education.

Introdução

A formação de professores para atuação na Educação Básica no Brasil tem tido sua legislação constantemente reformulada, especialmente nos últimos 20 anos. Em busca de contribuir para a discussão dessas mudanças, este artigo visa analisar as configurações curriculares vigentes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) diurnos e noturnos presenciais de Pedagogia e Educação Especial da UFSM em relação às resoluções nacionais pertinentes, identificando suas principais características.

O presente estudo estrutura-se, inicialmente, apresentando alguns registros históricos a respeito da formação docente no país e do entendimento do lócus dessa formação, a partir do referencial teórico adotado. Trata-se, nesse sentido, também sobre a história dos cursos de Pedagogia e Educação Especial no Brasil e sobre as resoluções nacionais a respeito da formação de professores.

Em seguida, apresenta-se os percursos metodológicos adotados para esse estudo, o qual deriva de uma pesquisa com orientação qualitativa e utiliza procedimentos técnicos de cunho documental.

Na sequência do trabalho são apresentados os dados e, conjuntamente, discutidos os resultados obtidos, com foco nas estruturas dos cursos, no cumprimento (ou não) das legislações vigentes e nas dificuldades de adequação dos cursos.

Ao final do artigo são tecidas algumas considerações a respeito da intensa rotatividade e complexas exigências das políticas promulgadas para a formação docente, o que contribui para a dificuldade dos cursos, especialmente os noturnos, em atender às demandas impostas.

1. Referencial teórico

A elevação da formação docente ao nível superior no País apresenta processos bem distintos, conforme lembra Sarti (2019). Para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio passou-se a exigir, em 1931, complementação pedagógica, a qual foi ofertada por Institutos de Educação criados no Distrito Federal e em São Paulo, que,

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 15, N. 42, p. 346 a 364, ano 2024

posteriormente, foram elevados ao nível superior e incorporados às universidades recém criadas. Já os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental continuaram, até os anos 1990, sendo formados em nível médio. Apenas após a promulgação da Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) passou-se a prever formação superior também para esses profissionais.

A formação inicial de professores não é expressamente mencionada na Constituição Federal de 1988, no entanto, é preciso destacar que nela estão explicitadas como princípios do ensino: o estabelecimento da valorização dos profissionais da educação escolar (incluindo a garantia de planos de carreira) e o piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública. Esse documento é fruto de um período tenso, tanto mundialmente, com a eclosão e/ou prosseguimento de guerras internacionais, quanto nacionalmente, com o movimento das “Diretas Já” e o fim da ditadura militar. Tais tensões repercutem também no campo da educação:

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (Freitas, 2002, p. 139).

A autora lembra que foi especialmente a partir de 1995, início do governo Fernando Henrique Cardoso, que a educação e a formação de professores ganharam importância estratégica para a realização das reformas educativas. De fato, este assunto é tratado na LDBEN/96, a qual determina no artigo 62 que a formação inicial docente para atuação na educação escolar básica se dará em nível superior, em curso de licenciatura plena, preferencialmente presencial. Todavia, a lei admite como formação mínima para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Ainda, no artigo 65, é definido que a Formação de Professores para a Educação Básica conte com, no mínimo, 300 horas de prática de ensino.

Em relação à Educação Especial, o artigo 59 da LDBEN/96 assegura aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação:

- 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 os superdotados;
- III – **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;**

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 15, N. 42, p. 346 a 364, ano 2024

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996, p.25, grifo nosso).

Observa-se, a partir desse período, uma grande expansão da oferta de formação de professores em nível superior (especialmente em cursos de Pedagogia na rede privada), todavia docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compõem os grupos com menor índice de formação superior. De acordo com dados do Censo da Educação Básica 2018, 69,3% dos professores da Educação Infantil e 78,5% dos professores dos Anos Iniciais têm formação superior, ao passo que 86,7% dos profissionais nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 93,9% dos que atuam no Ensino Médio possuem essa formação.

Esses dados se devem não somente a uma tardia previsão de formação dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, mas também, como lembra Sarti (2019), a uma trajetória marcada por várias imprecisões. Essas idas e vindas são manifestadas em algumas definições importantes, a saber: a permanência do nível médio como formação mínima exigida, o lócus da formação, as atribuições dos profissionais, e até mesmo a modalidade da graduação (bacharelado/licenciatura).

A respeito do lócus de formação é defendido por pesquisadores da área (Castanho e Freitas, 2006; Gatti, 2013-2014; Pimenta *et al.*, 2017; Pereira e Guimarães, 2019) que toda a formação de professores seja desenvolvida em nível superior. Gatti (2013-2014, p.43) afirma que “Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino.” Além disso, Castanho e Freitas (2006) salientam que a função social da universidade é produzir conhecimento, promovendo o desenvolvimento cultural, científico, tecnológico, além do próprio desenvolvimento humanístico dos indivíduos, sendo ela essencial para o avanço da educação em todas as suas formas.

As autoras lembram que, ao oportunizar e incentivar uma educação para todos, as universidades trabalham na direção da promoção da cidadania e da inclusão, colaborando para a construção de uma sociedade mais democrática. Esse trabalho, conforme destacam Pereira e Guimarães (2019), deve se desenvolver tanto na formação inicial quanto continuada, cuja promoção faz parte da missão social da universidade, uma vez que desenvolve ensino, pesquisa e extensão e se constitui como lugar de orientação e formação de profissionais da educação

escolar. É destacado ainda, por Pimenta *et al.* (2017, p. 17) que "elevar a formação desses professores para o nível superior foi uma conquista das lutas empreendidas pelos educadores e pesquisadores da área no início da década de 1980." Conquista essa, parcialmente atendida pela LDBEN/96, visto que ela segue permitindo como formação mínima para profissionais atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a realizada em nível médio, embora a formação em nível superior desses profissionais já esteja bastante disseminada.

Em defesa de uma formação de professores para a educação básica feita em nível superior Freitas (2002) ressalta que os cursos de Pedagogia se constituíram comprometidos com uma educação crítica com bases sólidas e destaca que:

A docência é a base da formação do pedagogo respondendo ao desenvolvimento dos estudos teóricos e das práticas das instituições de ensino superior e escolares (...) não é possível separar teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, no processo de formação profissional (Freitas, 2002, p. 152).

Deste modo, apresenta-se, a seguir, um breve retrato da trajetória histórica dos cursos de Pedagogia e Educação Especial no Brasil.

A consolidação do Curso de Pedagogia no Brasil se deu, segundo Scheibe e Aguiar (1999), a partir do Decreto-lei N. 1190 de 1939. Esse decreto cria, dentre outros cursos, o curso de Pedagogia na antiga Faculdade Nacional de Filosofia. Já sob a Lei da Reforma Universitária N. 5540/68, o curso de Pedagogia ficou dividido em duas partes complementares: de um lado as disciplinas chamadas Fundamentos da Educação e, de outro, as disciplinas das Habilitações em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Somente no ano de 1980, várias universidades reformularam seus currículos dando ênfase na formação do Pedagogo para atuar na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1.º Grau (Brasil, 2005).

A Pedagogia conquista, a partir da LDBEN/96, o status como formação preferencial para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal formação tem como especificidade proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social, formando o profissional pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.

Inicialmente o curso de Educação Especial surgiu como uma habilitação para pedagogos e atualmente existem 19 cursos de Licenciatura em Educação Especial, modalidade presencial, em instituições públicas e privadas sem fins lucrativos. A implementação da Resolução CNE/CEB N. 02/2001 torna obrigatória a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular e estabelece uma nova tendência

de formação de professores para atuar na educação especial, diferenciando os que devem ser capacitados para trabalhar com a educação inclusiva e aqueles que devem ser especializados para trabalhar com a educação especial no contexto comum do ensino regular (Brasil, 2001). Diante disso, os cursos passam por reformulações em busca de atender essas novas exigências de formação.

Neste viés, os professores formados em Educação Especial são considerados por esse documento como professores especialistas, contudo, num processo contraditório, são professores formados em cursos generalistas. Como característica da sua natureza multifuncional, tal profissional é um docente itinerante físico e pedagogicamente, pois está envolvido em realizar parcerias com os professores da sala de aula regular, em trabalhos de cunho articulado e colaborativo, com os sujeitos com necessidades educacionais especiais e com suas turmas, e também de forma individualizada, nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Diante disso, esse trabalho tem como objetivo analisar a configuração curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e Educação Especial em relação às resoluções pertinentes, identificando suas principais características. Tendo em vista que o Curso de Educação Especial não possui até então diretrizes próprias, utilizou-se para sua análise as Resoluções referentes à formação de professores e para o Curso de Pedagogia a sua Resolução própria. Para tanto, apresenta-se a seguir as Resoluções CNE/CP 02/2002 e 02/2015 e a Resolução 01/2006.

A Resolução CNE/CP N. 01/2002, com fundamento nos Pareceres CNE/CP 09/2001 e 27/2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Institui que a prática, na matriz curricular, não poderá ficar restrita ao Estágio, pelo contrário, ela deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, podendo estar no interior de disciplinas específicas e não apenas nas disciplinas pedagógicas. Além disso, define que a prática terá como finalidade promover a articulação das diferentes atividades, numa perspectiva interdisciplinar. Já o estágio curricular supervisionado deverá ser realizado em escola de educação básica e deverá ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

A Resolução CNE/CP N. 02/2002 estabelece que a carga horária para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura plena, terá pelo menos 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, com as seguintes dimensões dos

componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Brasil, 2002, p. 1).

Ademais, deverão ser obedecidos 200 (duzentos) dias letivos por ano em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

A Resolução N. 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, traz na estrutura do curso a divisão em núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. É definido que a carga horária total mínima deve ser de 3200 (três mil e duzentas) horas, sendo 2800 (duas mil e oitocentas) para atividades formativas, 300 (trezentas) de estágio curricular prioritariamente na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, além de 100 (cem) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento.

O Parecer CNE/CP N. 02/2015 fundamenta a Resolução CNE/CP N.02/2015, 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. Segundo essa Resolução, a carga horária deve estar distribuída da seguinte maneira:

- [...] no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:
- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
 - II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
 - III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
 - IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (Brasil, 2015, p. 11).

Ainda é mencionado que nas licenciaturas do curso de Pedagogia, em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, já nas demais licenciaturas o tempo

dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total, ou seja, 640 (seiscentos e quarenta) horas.

A seguir apresenta-se, para facilitar a visualização e compreensão, o Quadro 1, contendo um resumo das Resoluções CNE/CP N. 02/2002, N. 01/2006 e N. 02/2015.

QUADRO 1 - Quadro resumo das Resoluções

	Resolução CNE/CP N.02/2002	Resolução CNE/CP N.01/2006	Resolução CNE/CP N.02/2015
Carga Horária de Prática como Componente Curricular (PCC)	400h vivenciadas ao longo do curso	-	400h distribuídas ao longo do processo formativo
Estágio Curricular	400h	300h	400h
Carga Horária das Atividades Formativas	1.800h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	2.800h dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, atividades práticas de diferente natureza.	2.200h estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 da Resolução, conforme o projeto de curso da instituição
Atividades teórico-práticas de aprofundamento	200h	100h	200h
Mínimo de semestres/Anos	--/3 anos	-	8 semestres/4 anos
Mínimo de horas	2800h	3200h	3200h

Fonte: Autoras, 2021.

2. Metodologia

A pesquisa aqui proposta insere-se na perspectiva qualitativa, tendo em vista, como destaca Moreira (2011), que as principais diferenças paradigmáticas entre as perspectivas quantitativas e qualitativas se situam nas suas diferentes formas de ver e entender a realidade. Enquanto o ponto de vista quantitativo percebe que existe uma realidade objetiva, e verdadeiro seria o que corresponde a essa realidade, a ótica qualitativa entende que não há uma realidade independente e com existência própria, assim “o pesquisador qualitativo procura um entendimento interpretativo de uma realidade socialmente construída na qual ele está imerso” (Moreira, 2011, p. 58). Pode-se dizer que uma pesquisa qualitativa

Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 26).

Com relação aos procedimentos técnicos utilizados enquadra-se como pesquisa documental uma vez que, conforme Gil, "vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa" (Gil, 2002, p.45). Essa opção considerou que pesquisas baseadas em documentos proporcionam melhor visão do problema a ser investigado e que documentos são uma fonte rica e estável de dados (Gil, 2002).

Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizados como dados, do tipo documento, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e de Educação Especial, tanto diurno como noturno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esses cursos fazem parte do Centro de Educação (CE), o qual prioriza a formação inicial e continuada de professores de diferentes áreas do conhecimento. Nesse Centro, estão alocados cinco cursos de graduação presenciais, dos quais não se considerou para este estudo somente o curso intitulado Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional, por não tratar de uma área de formação específica.

Escolheu-se essa Universidade e esse Centro por fazerem parte do cotidiano das autoras deste trabalho, as quais são integrantes de um grupo de pesquisa vinculado a esses ambientes. Além disso, selecionou-se os cursos presenciais tendo em vista que a LDBEN/96, em seu art.62, determina que a formação inicial de professores de magistério dará preferência ao ensino nessa modalidade.

3. Resultados

Para coletar os dados considerou-se os seguintes aspectos: práticas como componente curricular, estágio curricular, atividades teórico-práticas de aprofundamento e carga horária total em relação às Resoluções. Salienta-se que foram analisados o PPC da Educação Especial do curso diurno de acordo com a Resolução CNE/CP N. 02/2015 e do curso noturno de acordo com a Resolução CNE/CP N. 02/2002, tendo em vista que os PPC foram reestruturados em anos distintos.

O curso de Pedagogia diurno é um dos mais antigos da UFSM, seu primeiro currículo data de 1965. Quase vinte anos depois, em 1984, o PPC sofreu alterações com base nas habilitações: “Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau” e “Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau”. Em 2004, após a promulgação da LDBEN/96 e das DCN/2002, uma nova matriz curricular foi implementada para o Curso de Pedagogia diurno. Desde então, o curso passou a denominar-se “Curso de Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil” e “Curso de Pedagogia – Licenciatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

No ano de 2006, foram homologadas as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP N. 1/2006, que levou o curso a agrupar as duas habilitações, passando a vigorar com novo projeto pedagógico no ano seguinte. Posteriormente, a fim de se adequar às DCN para a formação inicial em nível superior e formação continuada (Resolução CNE/CP N. 2/2015), o curso propôs um novo PPC que passou a vigorar em 2019.

Inicialmente, no ano de 2000, o Curso de Pedagogia noturno foi nomeado como Curso de Formação Pedagógica, destinado a professores em serviço e realizado através de um projeto em convênio com as Secretarias de Educação de Santa Maria e alguns municípios vizinhos. Após a implementação da nova matriz do curso diurno em 2004, no ano seguinte foi estabelecido o “Curso de Pedagogia – Licenciatura Anos Iniciais – noturno”.

Com a publicação das DCN do curso em 2006 o curso passa a ter a denominação atual de “Curso de Pedagogia - licenciatura plena noturno”. O novo PPC, reestruturado em 2007, perdura até a adequação do curso às novas DCN expressas na Resolução CNE/CP N. 02/2015, a qual está atendida no novo currículo que passou a vigorar, da mesma forma que o curso diurno, em 2019.

Em relação ao curso de Educação Especial, atualmente, há apenas duas universidades federais em todo o país nas quais é ofertado: a UFSM e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), o mais antigo está alocado na UFSM. De acordo com o ementário do curso de Educação Especial diurno, disposto no *site* da Pró-Reitoria de Graduação da UFSM, o primeiro currículo data de 1977, mas, de acordo com o atual PPC, o pioneirismo da UFSM na área é ainda maior. Segundo o documento, a UFSM, fundada em 1960, desde 1962 forma profissionais para atuarem na área. Neste ano, foram ofertados dois cursos de extensão para a formação de professores de deficientes auditivos e, dois anos depois, essa formação passou a ser obtida através de estudos adicionais em parceria com um instituto de educação da cidade.

Em 1974 foi instaurada, no curso de Pedagogia da UFSM, a Habilitação Específica em Deficientes da Audiocomunicação. No ano seguinte, ofertou-se a Habilitação Específica em Deficientes Mentais, a qual, em 1976, reestruturou-se e transformou-se em Licenciatura Curta, que passa a ser chamada de Curso de Formação de Professores para a Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais, ofertada por dois anos, convertendo-se em Licenciatura Plena em 1979. Enquanto isso, a Habilitação Específica em Deficientes da Audiocomunicação continuou vinculada ao curso de Pedagogia.

Em 1983, o CE se reestruturou, assim como os cursos de Pedagogia e Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais, e a Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação passou a ser vinculada ao curso de Educação Especial. Esse novo currículo do curso com duas habilitações recebeu suas primeiras turmas em 1984. O currículo seguiu com essa organização até 2004, quando deixou de oferecer as duas habilitações, passando o licenciado a ter um perfil mais generalista, conforme orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001. A partir dessas reformulações, o curso passou a ser nomeado apenas como Curso de Educação Especial – licenciatura plena, sofrendo nova reestruturação em 2008.

A última versão do PPC, proposta para atendimento da Resolução CNE/CP N. 02/2015, começou a vigorar em 2020. Nesse último documento, o curso informa que está em tramitação no Conselho Nacional de Educação (CNE) o projeto de DCN para a Formação de Professores em Educação Especial, o que ensejará, possivelmente em breve, prováveis alterações no PPC.

O curso de Educação Especial noturno teve sua primeira turma ofertada em 2009, fruto da proposta de expansão universitária prevista pelo projeto REUNI. O curso ainda não passou por nenhum processo de reforma curricular, se guiando ainda, além das legislações específicas de sua área, pelas já revogadas Resoluções CNE/CP N. 01 e 02/2002.

A primeira característica verificada na análise foi que, mesmo dentro de uma mesma IES, o formato do PPC é diferente e em alguns casos faltam algumas informações como a carga horária de PCC no curso, o que dificultou essa investigação. Mesmo a UFSM possuindo em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) a estrutura que os PPC de Graduação da Instituição deverão atender, nota-se que devido à grande quantidade de cursos nas mais diferentes áreas uma uniformidade é quase impossível.

No Quadro 2, apresentado a seguir, mostra-se a distribuição da carga horária das disciplinas dos cursos analisados, de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), Prática como Componente Curricular (PCC), Atividades Complementares de Graduação (ACG), e carga horária total do curso.

QUADRO 2 - Distribuição das cargas horários nos cursos analisados

	Educação Especial Diurno (2020)	Educação Especial Noturno (2009)	Pedagogia Diurno (2019)	Pedagogia Noturno (2019)
ECS	400	405	420	390
PCC	465	-	405	Cita no PPC
ACG	255	160	200	200
Total	3480	3220	3230	3245

Fonte: Autoras, 2021.

Ao analisar o PPC de Pedagogia diurno, reformulado e implementado no ano de 2019, notou-se em suas características, que segue documentalmente as duas Resoluções, a CNE/CP N. 01/2006 e a CNE/CP N. 02/2015, pois contempla as horas correspondentes ao estágio, às PCC, às ACG, além da carga horária total exigida. Enfatiza-se que a carga horária das PCC está alocada no conjunto das disciplinas, tendo um importante papel para a formação do professor, pois é considerada um conjunto de atividades que proporcionam experiências próprias do exercício da docência (Parecer CNE/CES Nº 15/2005).

Já no PPC de 2019 de Pedagogia Noturno, o único item que não está em consonância com a Resolução CNE/CP N. 02/2015 é a carga horária prevista para o estágio curricular, pois contempla apenas 390 horas, contabilizando 10 horas a menos do que a Resolução determina. Contudo, o documento está de acordo com as exigências da Resolução CNE/CP N. 01/2006, que estabelece apenas 300 horas para o estágio. Além disso, diferentemente do curso diurno, o

curso noturno descreve 37 disciplinas que contemplam as PCC, elencando todas elas, mas sem detalhar sua carga horária. Neste caso, entende-se que, assim como a Resolução requer, as PCC estão intrinsecamente presentes no decorrer de todo o curso, não configurando-se em disciplinas específicas, mas perpassando toda a dimensão do currículo.

Com a análise do PPC 2020 de Educação Especial Diurno, nota-se que todos os componentes da pesquisa estão de acordo com a Resolução CNE/CP N. 02/2015. Consta-se que, das 255 horas dedicadas a ACG, 155 horas são de atividades complementares de extensão. Salienta-se que este é o único curso que discrimina carga horária extensionista.

O PPC da Educação Especial Noturno não está adequado à Resolução CNE/CP N. 02/2015, a qual tinha a data limite para implementação 1º de julho de 2019, desta maneira, segue ainda a Resolução CNE/CP N. 02/2002. Neste viés, o PPC possui uma lacuna a respeito das PCC, pois não as cita em momento algum do documento. Além disso, as horas correspondentes às ACG também não estão de acordo com as 200 horas exigidas pela Resolução CNE/CP N. 02/2002, possuindo apenas 160 horas dedicadas a esse item.

Com exceção da Educação Especial noturno que, em parte, não está em consonância com a legislação vigente, pode-se notar que os cursos buscaram atender às legislações, cumprindo as especificações de carga horária e sua distribuição nos diversos componentes curriculares ao longo do currículo, corroborando estudos anteriores de Gatti (2009, 2017). A autora destaca o esforço das instituições para se adequarem às diretrizes oficiais e a tendência dos cursos em atender estritamente o mínimo determinado legalmente, o que parece ser similar ao que se encontra nesta análise.

Dos quatro cursos pesquisados, três deles têm a carga horária total pouco acima das 3200 horas exigidas, o que é visto também em relação aos demais componentes analisados, observa-se que quanto à carga horária de estágio na Pedagogia Noturno e ACG na Educação Especial Noturno não é atendido o mínimo requerido na Resolução CNE/CP N. 02/2015. Como assinala Gatti (2016), sabe-se das dificuldades, em especial dos cursos noturnos, em cumprir uma carga horária maior em componentes como o estágio curricular. Além disso, Veras *et al.* (2020) também destacam essa dificuldade dos cursos e dos estudantes e acrescentam a isso a desarticulação entre os projetos de estágio e as redes escolares. Frente a esse cenário concorda-se com os autores no entendimento da extrema relevância não apenas da oferta de componentes na formação docente, mas, sobretudo, da reflexão sobre o papel docente em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Essa reflexão precisa estar presente na formação, num movimento que caracteriza a *práxis* de ação-reflexão-ação, pois é necessário que esteja embasada teoricamente, mas também deve olhar para fora dos muros das universidades, para o cotidiano escolar

Desse modo, refletir sobre a formação necessária para os professores nas condições histórico-culturais que se apresentam hoje não é questão de senso comum apenas, nem de vagas opiniões. Refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade. Porém, se visamos pensar em mudar o cenário da formação de professores que hoje nos é apresentado, precisamos ir além. Faz-se necessário olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações. Neste esforço, as pesquisas sobre a realidade escolar brasileira e a realidade da formação de professores nos cursos superiores nos ajudam. (Gatti, 2017, p. 727).

Em relação aos cursos de Educação Especial, Pletsch e Fontes (2006) enfatizam que mesmo que exista um campo específico e uma gama de disciplinas para a área, muitas vezes, essas são insuficientes para contribuir na formação dos futuros professores, os quais trabalharão com a heterogeneidade dos contextos escolares. Esse caráter do currículo faz lembrar e refletir que toda formação é com pessoas e para pessoas, não podendo, desta maneira, focar apenas no cumprimento de carga horária e disciplinas. Por isso, “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexão com a inclusão ou exclusão na sociedade” (Goodson, 1998, p.10). O processo de formação dos licenciandos deve contemplar a reflexão sobre objetivos, disciplinas, saberes docentes e competências para todos os níveis e etapas de ensino, possibilitando aos educadores especiais exercer sua profissão com qualidade e segurança em todos os espaços educativos (Silva, 2018).

Considerações finais

A LDBEN/96 é um marco histórico na educação do Brasil. Mesmo admitindo como formação mínima para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio (modalidade normal), ela foi responsável por estabelecer o Ensino Superior como formação mínima para atuação na Educação Básica. Também assegurou professores com especialização adequada para atendimento de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Todavia, tendo em vista que a formação de professores para a Educação Básica no Brasil se desenvolveu de forma bastante distinta conforme a etapa de atuação de seus futuros profissionais e que foi (e é) fruto de tensões, imprecisões e “idas e vindas” que ainda persistem, percebe-se o reflexo disso no quantitativo de professores formados em nível superior. Esses

números vêm crescendo, mas ainda é nítido que quanto mais primária a etapa em que atuam, maior o número de profissionais sem formação superior. No entanto, acredita-se que a formação desses professores deve ser desenvolvida em nível superior, pois, além de produzir conhecimento científico, filosófico e desenvolvimento cultural, a universidade colabora na promoção da cidadania, da inclusão, e de uma sociedade mais democrática.

A partir deste estudo, viu-se que mesmo a instituição tendo uma estrutura a ser seguida, não há um padrão entre os PPC, o que permite uma certa liberdade em sua estruturação e colabora para o seu não engessamento. Uma possibilidade/sugestão é que as informações a respeito do curso estejam mais explícitas e detalhadas de acordo com as áreas, modalidade e tipo de graduação.

Além disso, a necessidade do curso de Pedagogia de atender a duas resoluções dificulta a configuração do curso e sua posterior análise. No caso específico do Curso de Pedagogia noturno da UFSM, ora são contempladas as duas resoluções, ora é contemplada somente a Resolução CNE/CP N. 01/2006. Com isso, nota-se que a Resolução CNE/CP N. 02/2015 não parece ser a prioridade dos cursos de Pedagogia da UFSM.

Nota-se que não é tarefa fácil, em especial para os cursos noturnos, adequar-se às legislações, visto o aumento da carga horária total, à inclusão de horas de extensão e à necessidade de realizar as PCC dentro das escolas (caso se adequem à Resolução CNE/CP N. 02/2019). Essas dificuldades se devem, em parte, pela grande rotatividade das políticas públicas educacionais. Em menos de vinte anos foram promulgadas três diferentes DCN para a formação de professores, o que dificulta a adaptação dos cursos e parece indicar que a formação desses profissionais ainda está longe de ser uma política de estado.

Ao longo do tempo, mudanças significativas ocorreram e outras, ainda maiores, estão por vir. Essas constantes alterações favorecem: a criação de um cenário bastante diverso em relação à adequação dos cursos, e a busca em atender apenas ao mínimo requerido. Enquanto há PPC que já trazem a previsão da carga horária de extensão a ser cumprida pelos estudantes, outros sequer estão condizentes com legislações revogadas. Entre essas mudanças, muitas não são exatamente novidades. Enquanto este texto é escrito, Freitas (2021) alerta que o Conselho Nacional de Educação⁴ se reúne com entidades da área educacional para a revisão das DCN dos cursos de Pedagogia, os quais podem voltar a uma configuração que já possuíam no início do

⁴ A Reunião da Comissão Bicameral que trata da Revisão das DCN de Pedagogia ocorreu no dia 10 de fevereiro de 2021.

século, antes da publicação de suas DCN em 2006. Essas possíveis mudanças representam um regresso a uma forma dicotomizada de enxergar a formação do profissional pedagogo, algo que havia sido superado com a publicação das DCN do curso que preveem a extinção das habilitações e a formação de profissionais aptos a trabalhar tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, refletir acerca da formação inicial e continuada de professores é um processo primordial. Neste sentido, deve-se compreender a complexidade, não só da formação do pedagogo e do educador especial, como também das legislações pertinentes a esses profissionais. Deste modo, são necessários currículos que compreendam a pluralidade e a especificidade de ambientes educacionais, os quais podem advir de um PPC bem estruturado, com propostas efetivas e comprometidas com a qualidade da educação. Grandes e importantes passos foram dados no decorrer dos anos acerca destes cursos, contudo, acredita-se que são apenas o início de uma longa caminhada.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, n. 191A, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p.7929, 06 abr. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1E, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES Nº 15/2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP Nº. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 13 de maio de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP Nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP Nº 9/2001. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP Nº 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0102.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 9, 04 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FREITAS, H. C. L. CNE se reúne hoje com entidades da área. **Formação de professores - Blog da Helena**, Campinas, 10 fev. 2021. Disponível em:

<https://formacaoprofessor.com/2021/02/10/cne-se-reune-hoje-com-entidades-da-area/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002008000009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 nov. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 06 fev. 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 161-171, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 06 fev. 2021.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46 dez.-fev. 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 20 out. 2020.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 20).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2019.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out.-dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400571. Acesso em: 21. out. 2020.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan.-mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022017000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 23 out. 2020.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100540. Acesso em: 22 out. 2020.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jan. 2021.

SILVA, M. C. **Atuação do educador especial no ensino superior**: reflexões sobre a formação inicial. 2018. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial Noturno) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

VERAS, R. M.; FIGUEREDO, W. N. KURATANI, S. M. A.; CHAVES, E. S. Formação de professores na Universidade Federal da Bahia: análise das licenciaturas noturnas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 695-717, jul.-set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010440362020000300695&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2021.