

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A (IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

**CALIXTO JÚNIOR DE SOUZA**

São Carlos/SP

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A (IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação Especial, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fátima Elisabeth Denari.

São Carlos/SP

2017





Dedico esta tese de doutoramento a todos àqueles que avistam uma razão em continuar ensinando e aprendendo, em uma dinamicidade de saberes que só se faz presente em uma formação de professores pautada em um viés crítico e consciente. Portanto, a todos os professores que, diante as adversidades didático-pedagógicas, acreditam em uma diversidade de valores e atitudes de seu alunado, essencialmente em condição de deficiência.

**“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”**

Cora Coralina

**“Ensinamos melhor aquilo que precisamos aprender”**

Martinho Lutero

**“O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o saber”**

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer a Deus por protagonizar a concretização desta nova fase de minha vida, tendo como palco o Doutorado em Educação Especial pela UFSCar e, por sua vez, como agentes todos os professores que perpassaram em minha formação.

Em especial, à minha esposa, Brunna Dias Cardoso, por depositar confiança e lealdade nas horas mais difíceis desta fase de minha vida, isso porque, nas idas e vindas de Goiás para São Paulo, sabia que tinha um anjo que, inconscientemente, me olhava com tanto amor no peito. E, com certeza, isso me dava força para continuar batalhando cada dia mais para a concretização de mais um sonho.

Aos meus queridos pais, Calixto Francisco de Souza e Maria Lúcia de Souza, pelas orações e pelo apoio concedido durante o doutoramento, pois tinha a certeza que as agruras do caminho não seriam comparadas à luta que venho trilhando a partir do momento que me tornei pessoa/aluno em condição de deficiência, não obstante a construção de um sujeito potencial seja constantemente trabalhada na família enquanto passaporte para autonomia e pela quebra de um viés estereotipado.

À minha irmã, Daniella de Souza Bezerra, que sempre me apoiou para concretização desse sonho, com conselhos e palavras de um futuro (bom) melhor, bem como para sempre buscar e almejar as minhas potencialidades face a todas as dificuldades do caminho, ora com pedras e ora com travessias prazerosas de conhecimento.

Ao meu irmão, Carlos César de Souza, por tornar o fator primogênito um campo de bastante aprendizado e saberes de que a vida não deve ser vivida de forma instintiva ou por acaso, mas sim, com a consciência de uma vida cada vez mais com o pé no chão.

Aos meus sogros, Marden Cardoso dos Santos e Ivanildes Dias Coutinho Cardoso, pelo carinho depositado a mim enquanto pessoa e genro, considerando que também fazem parte da minha história e tal sentimento será guardado para toda a minha vida.

À minha orientadora e amiga, Fátima Elisabeth Denari, mais conhecida por Fátima, pelo carinho, lealdade e também por enxergar em mim um potencial enquanto pessoa e aluno. Sempre com ensinamentos e palavras de motivação que serão carregadas por toda a minha vida e, sem dúvida, com a certeza que o doutoramento não foi somente um momento efêmero, mas sim, uma fase para ser guardada para toda a vida. Por isso, sempre direi que seu codinome é Fátima (mágica)...

Aos membros da banca examinadora, Fátima Denari, Fernando Alves, Maria da Piedade, Franco Harlos e Eliane Mahl, que, de certa forma, multiplicaram e potencializaram saberes com as ponderações da presente tese.

Aos meus amigos que, de dentro ou de fora do Doutorado, me apoiaram durante essa fase da minha vida e ao qual pude aprender e conhecer um pouco mais nessa infindável peregrinação do saber, são eles: Flávio Melo, Anne Duarte, João Henrique, Woquiton Fernandes, Naidson Ferreira, Priscila Gimenes, Marden Júnior, Stéphany Gutierrez, Leandro Bezerra, dentre outros...

Aos meus grandes mestres de ofício e doutores de saber, que também possuem um papel inestimável nessa caminhada rumo ao conhecimento, como exemplo: Adriana Gonçalves, Enicéia Mendes, Fátima Denari, Juliane Campos, Maria Amelia, Maria da Piedade, Mey Munster, Nassim Elias, Rosemeire Rangni, Rosimeire Orlando, dentre outros...

E, por fim, aos meus alunos do IF Baiano – Campus Senhor do Bonfim por me agradecer com conhecimentos e narrativas de vida cada dia mais gratificantes, tendo como base que ao ensinar se aprende e, acima de tudo, ao aprender se ensina.



## RESUMO

Partindo do pressuposto que a inclusão educacional é um processo e, por sua vez, a característica de ser inacabada, faz-se necessário uma constante análise para a formação de professores como forma de, por um lado, desvencilhar de suas lacunas e, por outro lado, almejar a concretização de seus avanços face à efemeridade das relações sociais e educacionais da contemporaneidade. Mediante tal pressuposto, o presente estudo objetivou investigar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e as matrizes curriculares da formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) de modo a analisar e discutir como se constitui a disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciaturas estudados. De modo a debruçar na formação inicial de professores do IFG, tem-se como objetivos específicos identificar a presença da disciplina de Educação Especial e suas contribuições para o processo de inclusão educacional; compreender de que forma esta instituição possibilita a inclusão dos(as) alunos(as) em condição de deficiência por meio dos documentos analisados; e, por último, analisar como os PPC dos cursos de licenciatura do IFG se articulam com o processo de inclusão educacional, considerando as matrizes curriculares como “pano de fundo” de tal processo. Para tanto, adotou-se como percurso metodológico uma pesquisa documental com um caráter de estudo exploratório pautada por um estudo de caso, dessa forma, pautou-se na análise dos PPC, matrizes curriculares, resoluções pertinentes ao IFG enquanto *corpus* que contribuem para a articulação da formação inicial de professores desta instituição. No que se refere aos PPC do IFG, foram analisados 19 (dezenove) cursos de licenciatura, sendo que em somente dois Campus possuem a disciplina de Educação Especial enquanto mediadora dos conhecimentos atinentes ao processo de inclusão educacional e, portanto, se atentando para alguns elementos das disciplinas, como, por exemplos, as disciplinas que são ministradas e, também, a carga horária das mesmas. Não obstante a ausência de um marco legal que contemple a obrigatoriedade da disciplina de Educação Especial, perante os dados apresentados e analisados, infere-se a ínfima quantidade de cursos que possuem essa disciplina enquanto parte constitutiva da matriz curricular, de forma a abordar uma alusão ao processo de inclusão educacional e, certamente, tornando uma lacuna na formação de professores para a construção de futuros professores que busquem incluir o alunado em condição de deficiência em suas práticas pedagógicas. Com isso, torna-se cada vez mais urgente a busca de uma formação de professores crítica e consciente ao processo de inclusão educacional com vistas a construir um alicerce educativo em prol de uma educação de qualidade e, sobretudo, com uma natureza inclusiva. Assim, para além da inclusão ou exclusão de uma disciplina no currículo, faz-se necessário repensar sobre a articulação entre saberes e conteúdos das várias disciplinas de modo que possa ser criada uma cultura de interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial, Formação de Professores, Processo de Inclusão Educacional, Projetos Pedagógicos de Cursos.

## ABSTRACT

Based from the assumption that educational inclusion is a process and, in turn, the characteristic of being unfinished, it is necessary a constant analysis for the formation of teachers as a way, on the one hand, to remove its gaps and, on the other hand side, to seek the concretization of its advances in the face of the ephemerality of the social and educational relations of the contemporary world. The present study aimed to investigate the Pedagogical Projects of Courses (PPC) and the curricular matrices of the initial formation of teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG) in order to analyze and discuss how the discipline in the undergraduate courses studied. In order to focus on the initial formation of teachers of the IFG, the specific objectives are to identify the presence of the discipline of Special Education and its contributions to the process of educational inclusion; understand how this institution makes it possible to include the students in a condition of disability through the documents analyzed; and, finally, to analyze how the PPC of the degree courses of the IFG are articulated with the process of educational inclusion, considering the curricular matrices as the “background” of this process. Therefore, a documental research with an exploratory study character skewed by a case study was adopted as methodological course, thus, it was based on the analysis of the PPC, curricular matrices, resolutions pertinent to the IFG as corpus that contribute to the articulation of the initial training of teachers of this institution. With regard to the PPC of IFG, 19 (nineteen) undergraduate courses were analyzed, and in only two campuses do they have the Special Education discipline as mediator of the knowledge related to the process of educational inclusion and, therefore, considering some elements disciplines, such as, for example, the disciplines that are taught and, also, the timetable of the disciplines. Despite the absence of a legal framework that contemplates the obligation of the Special Education discipline, given the data presented and analyzed, it is inferred the small number of courses that have this discipline as a constituent part of the curriculum, in order to address an allusion to the process of educational inclusion and certainly making a gap in the training of teachers for the construction of future teachers who seek to include pupils in a condition of deficiency in their pedagogical practices. As a result, it is becoming increasingly urgent to seek a critical and conscious teacher training in the process of educational inclusion with a view to building an educational foundation for quality education and, above all, an inclusive nature. Thus, in addition to the inclusion or exclusion of a discipline in the curriculum, it is necessary to rethink the articulation between knowledge and contents of the various disciplines so that a culture of interdisciplinarity can be created in undergraduate courses.

**KEY WORDS:** Special Education, Teacher Training, Educational Inclusion Process, Pedagogical Projects of Courses.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Demonstrativo geral das licenciaturas.....	91
<b>Quadro 2</b>	Cursos relacionados à Educação Especial.....	115
<b>Quadro 3</b>	Disciplina e Interdisciplinaridade I.....	117
<b>Quadro 4</b>	Disciplina da Licenciatura em Pedagogia Bilíngue.....	120
<b>Quadro 5</b>	Disciplina de Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusão.....	122
<b>Quadro 6</b>	Disciplina de Surda-cegueira e Múltipla Deficiência Sensorial.....	124
<b>Quadro 7</b>	Referências da disciplina de Práticas de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Diversidade – Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.....	126
<b>Quadro 8</b>	Disciplinas e Interdisciplinaridade II.....	127
<b>Quadro 9</b>	Disciplina de Fundamentos da Educação Especial e inclusão.....	132
<b>Quadro 10</b>	Referências da disciplina de Fundamentos da Educação Especial e inclusão.....	133
<b>Quadro 11</b>	Disciplina de Tópicos sobre educação e diversidade.....	134
<b>Quadro 12</b>	Disciplina e Interdisciplinaridade III.....	135

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Demonstrativo das disciplinas por período.....	96
------------------	--	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Linha do tempo da história dos Institutos Federais.....	83
<b>Figura 2</b>	Apresentação dos núcleos.....	111

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Educação Física
EFA	Educação Física Adaptada
EP	Educação Profissional
ETFG	Escola Técnica Federal de Goiás
FEF	Faculdade de Educação Física
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNEE	Pessoas com Necessidades Especiais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>PONTO DE PARTIDA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>26</b>
2.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS LICENCIATURAS.....	32
2.2	PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A LEGISLAÇÃO EM FOCO.....	40
2.3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	52
2.4	EXPLORANDO OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	58
<b>2.4.1</b>	<b>Apresentação do currículo do IFG e a disciplina de Educação Especial: um enfoque interdisciplinar.....</b>	<b>64</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>74</b>
3.1	CAMINHOS PARA OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	76
3.2	COMO SERÃO APRESENTADOS E DISCUTIDOS OS DADOS.....	77
3.3	CARACTERIZAÇÃO DA HISTÓRIA DO IFG.....	79
3.4	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFG.....	86
<b>4</b>	<b>LEVANTAMENTO DAS DISCIPLINAS SOB A ANÁLISE DOS PPCs.....</b>	<b>91</b>
4.1	ANÁLISE DOS EMENTÁRIOS DOS CURSOS QUE POSSUEM A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	102
<b>4.1.1</b>	<b>Licenciatura em Dança – Campus Aparecida de Goiânia.....</b>	<b>113</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Licenciatura em Pedagogia Bilíngue – Campus Aparecida de Goiânia.....</b>	<b>120</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Licenciatura em Pedagogia – Campus Goiânia Oeste.....</b>	<b>131</b>
4.2	CONDIÇÕES DE INCLUSÃO DO IFG: A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS.....	138
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
	APÊNDICES 1.....	154
	APÊNDICE A – FLUXOGRAMA DAS DISCIPLINAS POR SEMESTRES.....	155

## APRESENTAÇÃO

Pouco antes de ingressar no curso de Educação Física (EF) uma mudança de vida potencializou minha percepção das práticas equivocadamente concretizadas em prol da inclusão educacional, a saber: uma paraplegia motivada por perfuração por arma de fogo em dezembro de 2004. Neste sentido, a inclusão na minha vida passou a ser uma superação constante e permanente. No início o ensejo é desistir de tudo, pois várias atividades que eu fazia antes, como, por exemplo, jogar futebol, eu não podia praticar no momento, pelo menos na condição de deficiência física<sup>1</sup>. Tal condição pode ser considerada com um aspecto de resiliência, já que é preciso relutar a cada dia para conseguir uma situação de identificação de valores e, também, de afirmação de tais valores. Isso porque, embora a pessoa em condição de deficiência enseje ser incluída a qualquer custo na sociedade, esta ainda possui laços excludentes e discriminatórios que insistem em confrontar as relações sociais do Eu com o Outro, ou seja, da pessoa com deficiência com as pessoas que estão à sua volta. Infelizmente, tais laços perpassam por outras instâncias de inclusão, como a escola, ambientes de lazer e trabalho, desafiando, assim, a construção de valores que sejam inclusivos.

Outro ponto importante no que diz respeito à readaptação da pessoa em condição de deficiência perante a sociedade é a constante barreira posta para a felicidade dessa pessoa nas suas relações familiares e sociais, isso porque tudo é considerado de difícil acesso e oneroso, resultando que a sua permanência é colocada em xeque (mate)<sup>2</sup> devido a não concretização dos anseios e desejos de tal pessoa. Dessa forma, a pessoa em condição de deficiência pensa que sairá do centro de reabilitação com a certeza que terá a inclusão concretizada nas diversas instâncias sociais e culturais, mas isso cruelmente não é uma realidade por enquanto. Essa foi a minha realidade!

Durante o ensino médio estudei com alunos em condição de deficiência, a saber, visual, auditiva e física, que potencializaram as minhas atitudes perante essas pessoas. Dessa forma, ressalta-se a importância da (con)vivência com pessoas que tenham alguma deficiência, isso porque tal realidade propiciou a internalização de valores culturalmente críticos e reflexivos que são (re)construídos na sociedade, bem como em outras instâncias

---

<sup>1</sup> Pertinente contextualizar a utilização do termo pessoa em condição de deficiência no sentido de que ela possa ser efêmera ou permanente, ou até mesmo tal pessoa possa deixar de estar com deficiência, sobretudo com o avanço da ciência.

<sup>2</sup> Referência ao termo xeque (mate) utilizado na partida de xadrez que demarca uma situação em que a peça rei está em risco com a finalidade de término do jogo.



do saber como a própria escola. Exemplificando posso relatar a oportunidade de estudar com o amigo Hélio, cuja deficiência é visual. Na época, ele era um aluno exemplar, esforçado, inteligente e dedicado com os estudos que, inclusive, tornou referência da escola com relação a representá-la nos eventos científicos. Contudo, senti na pele a exclusão do Hélio nas aulas de EF na qual ele somente fazia trabalhos escritos; e, por sua vez, a escola e o professor tentavam adequar as práticas à realidade deste aluno por meio de materiais pedagógicos adaptados ou também de uma metodologia diferenciada, no entanto não era possível incluí-lo em todas as atividades, considerando que a maioria do professorado não teve acesso a qualquer informação no que se refere às formas de ensinar a todos e todas.

Considerando que o processo de inclusão educacional pressupõe a mudança de atitudes e valores sobre a própria prática, que está em constante movimento dialético, é preciso uma constante busca pelo conhecimento de modo a reconhecer as potencialidades dessas pessoas. Deste modo, busquei melhor entender como funciona o braile para as pessoas com deficiência visual, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para as pessoas com deficiência auditiva e a acessibilidade para as pessoas com deficiência física.

Adentrando no universo da EF no ano de 2005, constatei que as barreiras atitudinais e arquitetônicas continuavam sendo um limiar de exclusão para as pessoas em condição de deficiência, sobretudo por serem barreiras historicamente enraizadas no âmbito do ensino superior. Durante a fase inicial de minha formação no curso de EF, reconheci que minha concepção sobre o mesmo era realmente equivocada e marcada por entendimentos de senso comum, bem como, pela dicotomia entre o saber cotidiano dos tempos de ensino médio com o saber não cotidiano que estava começando a ser sistematizado no curso; percebi que na área de EF ainda havia muitas tensões e contradições no tocante à formação de professores, sendo necessário reavaliar a concepção atribuída a essas pessoas. Esta concepção perpassa por uma avaliação da visão de mundo, sociedade, escola e homem.

Durante o curso de EF na Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Goiás (UFG), convivi com contradições referentes ao processo de inclusão no curso e tensões no universo da EF, especificamente na essência da perspectiva de inclusão. Na monografia investiguei a relação entre a inclusão escolar e o processo de formação de professores da FEF/UFG, a fim de averiguar se tal relação garantia a formação de alunos(as) que pudessem ser agentes na transformação social da realidade escolar, já que essa instituição formadora está pautada, de acordo com seu Projeto Político

Pedagógico (PPP), a priori, na formação de alunos(as) que possam enfrentar os desafios e contradições do ambiente escolar. Além disso, FEF/UFG tem um histórico engajador que reluta pelas formas contraditórias de alienação do esporte de alto rendimento, buscando uma formação em prol do esclarecimento crítico de conceber o corpo e as práticas esportivas. Pressupõe, então, uma formação inicial de professores que acolhe a inclusão das pessoas em condição de deficiência, almejando a capacitação de metodologias que possam facilitar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, poderão possuir o alunado em tal condição em suas futuras instâncias de ensino.

O curso de EF tornou-se um espaço para ressignificar valores, hábitos, crenças e, sobretudo, o olhar que era atribuído ao corpo com deficiência. Isso porque a concepção de corpo tem, em suas raízes, um culto ao belo e tal concepção estava internalizada durante as práticas esportivas e pedagógicas desde o ensino médio. Tais práticas eram demarcadas por uma herança tecnicista<sup>3</sup> e esportivista<sup>4</sup>, culturalmente difundida em nossa sociedade, bem como no universo da EF. Infelizmente, muitas vezes, a(s) face(s) perversa(s) do esporte de alto rendimento é (são) velada(s) por práticas excludentes e discriminatórias que incentivam uma ação altamente seletiva, na qual os mais aptos têm o seu prestígio assegurado enquanto os outros são excluídos. Nestes ditames, tendo como reflexo a minha formação inicial de professores, o professorado não conseguiu materializar práticas pedagógicas e formativas em suas instâncias de prática de ensino.

Diante desse panorama do curso de EF, foi possível verificar que, mesmo tendo um ordenamento legal previsto na Portaria 1793 (BRASIL, 1994) que recomenda facultativamente a presença de uma disciplina específica para os portadores de deficiência<sup>5</sup>, isso não é suficiente para criar uma disciplina que transcenda o nível de recomendação de práticas que sejam inclusivas. As contribuições do estudo da graduação foram encaminhadas para a coordenação do curso em questão e possibilitaram uma discussão sobre a lacuna existente na proposta do curso que, proficuamente, acolheram os resultados e ajustaram a efetivação dos recursos humanos com a contratação de um

---

<sup>3</sup> Herança tecnicista pode ser atribuída a um legado, negativo ou não, da área de Educação Física que valoriza as técnicas em detrimento da cultura corporal do universo da Educação Física.

<sup>4</sup> Esportivista pode ser concebida como as práticas exacerbadas por esportes, sem, portanto, valorizar as outras formas práticas atinentes à cultura corporal.

<sup>5</sup> Neste estudo, reitera-se a carga pejorativa do termo portadores de deficiência pelo fato de atribuir o aspecto de doença ou anormalidade das pessoas com alguma deficiência e, portanto, este termo só será utilizado quando remeter a uma legislação que faz uso, mesmo que equivocadamente.

professor para atuar na disciplina Educação Física Adaptada (EFA) e, sobretudo materiais com a aquisição de recursos metodológico-pedagógicos direcionado ao alunado em condição de deficiência.

Sob a perspectiva de mudança curricular, na minha especialização em gestão de pessoas nas instituições públicas no ano de 2010, busquei comparar as grades curriculares dos cursos de licenciatura de um campus do interior da UFG. A intenção foi mapear e problematizar tais cursos com o intuito de saber se a disciplina de Educação Especial estava incluída em suas matrizes e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Exceto no curso de EF que tinha uma disciplina sobre inclusão, os resultados apontaram que na matriz curricular dos oito cursos de licenciatura não havia nenhuma disciplina em seus eixos de Núcleo Comum e de Núcleo Específico que abordem a temática inclusão. Sem dúvida, tal realidade me instigou a analisar os motivos da não inclusão de uma disciplina de Educação Especial, considerando a constante busca da legislação em prol da inclusão educacional que, muitas vezes, denota um tom romântico e utópico para tratar a inclusão.

No mestrado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no ano de 2013, analisei a articulação entre as disciplinas ligadas à Educação Especial nos cursos de EF e Pedagogia sob um prisma de discutir e refletir a formação inicial de professores, bem como identificar como se constitui a disciplina de Educação Especial nas matrizes curriculares destes cursos na UFGD.

Nesta infindável busca pelo conhecimento e de saberes muitas vezes desconhecimentos e estranhos a nossas práticas, pois, temos que construir uma humildade de estudos, gostaria de situar a minha peregrinação do saber, considerando que, nesses quase 4 anos de doutoramento, realizei o itinerário de Inhumas-Goiás para São Carlos-São Paulo. Mediante essa situação, e de tantas outras no contexto brasileiro, é que encerro esta apresentação com a certeza de que os saberes que serão esboçados na presente tese seja uma catarse construtiva de novos e inacabados conhecimentos, ressaltando, portanto, a constante humildade de (des)saberes...

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a inclusão como um processo que envolve uma gama de fatores intrínsecos à formação de professores. A inclusão, sobretudo educacional, é marcada por vários contextos em que o alunado fica em um campo de exclusão, e tal exclusão tenta mascarar as práticas que são inclusivas, sobretudo para o aluno em condição de deficiência. Deste modo, tais contextos devem ser sempre (re)alocadas-adaptadas-estruturadas com o intuito de amenizar o dilema de exclusão versus inclusão. Dessa forma, o processo de inclusão está circunscrito por exclusões consideradas veladas que não possibilitam que elas sejam denunciadas, cabendo, portanto, instalar uma cultura que seja inclusiva no âmbito da prática pedagógica do professorado.

Isto resulta em uma dinamicidade do processo, qual seja, as exclusões veladas poderão ser mascaradas por posturas de inclusão, assim como no ato da inclusão poderão existir práticas excludentes e, portanto, a exclusão está intrinsecamente relacionada com a inclusão. Exemplificando tal dinamicidade, um(a) aluno(a) em condição de deficiência quando é incluído na classe comum, o(a) professor(a) poder-se-á propiciar estratégias de ensino que possam disseminar a inclusão do mesmo na turma, contudo, nem todas as atividades propostas levarão a plena inclusão deste(a) aluno(a) na prática pedagógica do professorado e, portanto, está instalado o dilema entre inclusão e exclusão. Com isso, é basilar desvencilhar dessas práticas excludentes por meio de posturas que possam denunciar a exclusão em prol da inclusão.

É importante ressaltar que os conceitos de Inclusão e Educação Especial possuem as suas aproximações teóricas, bem como as suas peculiaridades mais concretas que os fazem conceitos únicos no universo de uma educação para todos. No que tange ao conceito de inclusão pressupõe-se a inserção de todos (ou quase todos) no âmbito da prática pedagógica do professorado, com vistas a inclusão no ensino regular; e, dessa forma, a inclusão educacional pode ser considerada como um processo, pois constantemente são postos mecanismos educativos e pedagógicos para garantir o acesso, a permanência e o êxito da aprendizagem de saberes do alunado. Já a Educação Especial pode ser ponderada como uma modalidade de ensino que traz subsídios, sejam eles por meio de serviços ou meios pedagógicos, para a aprendizagem do alunado em condição de deficiência com vistas a melhorar os processos de ensino e aprendizagem para tal alunado, como, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008).

De acordo com o Art. 3 da Resolução 02/2001, entende-se por Educação Especial

a

modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1).

Entende-se, aqui, como Educação Especial uma modalidade da educação escolar que coexiste de forma ativa na escola por meio de mecanismos que possam garantir o acesso e a permanência dos alunos em condição de deficiência, envolvendo, portanto, fatores que vão além de existir o AEE no âmbito do ensino regular (BRASIL, 2008).

Importante ressaltar que há duas correntes terminológicas para denominarem as pessoas que são contempladas pela Educação Especial. A primeira ensaiou com o advento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) pela utilização do termo Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) em que este é amplo e desafiador para o contexto educacional, pois presume a inclusão de toda e qualquer pessoa que encontra dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem. Já a segunda, com o advento do século XXI, assim como por uma questão financeira, criou-se o termo Público Alvo da Educação Especial (PAEE) cuja essência é destinar o AEE para os seguintes grupos: pessoas com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Diante desse panorama, aceita-se o pressuposto que a internalização de valores que sejam inclusivos<sup>6</sup> está intrinsecamente articulada com o modo de conceber a prática pedagógica do professorado, pois, certamente, tal prática está imbuída de princípios que alicerçam a aceitação do outro, assim como da assimilação do conhecimento. Portanto, conceber e assimilar o conhecimento do processo de inclusão perpassa pela idiosincrasia que pontua aspectos sociais, afetivos e culturais na constituição do próprio saber.

Com este entendimento, este estudo analisa os cursos de licenciaturas do IFG mediante as matrizes curriculares dos mesmos sob a ótica do processo de inclusão

---

<sup>6</sup> Ao conceber o termo valores que sejam inclusivos, o propósito é relatar os valores de aceitação das pessoas em condição de deficiência que, por sua vez, possibilitam que essas pessoas sejam vistas como potenciais para aprender, assim como de superar as suas dificuldades rumo a plenitude do saber.

educacional, considerando que tais cursos possuem a incumbência ideal de formar, educar e ensinar os futuros professores a lidarem com tal processo. Considerando uma formação ideal do professor com um perfil que seja concreto, isto é, contempla todas as incumbências da área do futuro professor(a) em formação, faz-se necessário contextualizar para além do conceito de homem abstrato e isolado (CHAGAS, 2012). Assim, a concepção de uma formação próxima de um determinado ideal, afinal, passa pelo conceito de inclusão educacional que, entre outros conceitos, deveria constar nos PPC.

No âmbito do ensino superior alvo deste estudo, a visibilidade dos PPC perante a comunidade acadêmica é de suma importância para analisar, cotejar e refletir sobre o perfil de professor(a). Dessa forma, os PPC deveriam estar publicitados para a comunidade interna e externa do IFG como forma de permitir o acesso democrático, coeso e coerente com a realidade institucional.

Diante deste panorama, cabe, portanto, indagar sobre duas questões primordiais que balizam o entendimento deste estudo: os cursos de licenciatura no âmbito do IFG possuem uma harmonia entre os seus princípios e valores abordados pelo PPC com a legislação em vigência? Tendo como base o trabalho docente com valores inclusivos no interior da prática pedagógica, como pode ser delineado um perfil de futuro professor face ao contexto da educação inclusiva?

Por conseguinte, este estudo formula as seguintes perguntas norteadoras:

- a) Como se materializa a formação de professores no contexto do IFG perante as matrizes curriculares?
- b) Considerando as matrizes curriculares do IFG: de que forma os cursos de licenciatura estão articulando nos seus projetos pedagógicos para formação de professores a inserção de conhecimentos em prol do processo de inclusão educacional?
- c) E, ainda, há a disciplina de Educação Especial e, se há, como esta aparece como mediadora do processo de inclusão educacional?

Tem em vista tais perguntas norteadas, pressupõe-se que os cursos de licenciatura do IFG propõem um discurso de inclusão por meio de seus princípios atinentes ao respeito à diversidade e às diferenças do alunado em condição de deficiência, contudo na prática parece haver uma lacuna na materialização do PPC e das matrizes curriculares com vistas

a possibilitar a articulação entre a teoria (proposto) e a prática (efetuado). Neste contexto, é preciso contextualizar um processo de ação-reflexão-ação no interior do trabalho pedagógico como forma de entender como se materializa a criação ou extinção de certas disciplinas em detrimento de outras, em um dinâmico ciclo de escolhas por parte do coletivo de professores.

Neste estudo, portanto, propõe-se direcionar a temática da inclusão educacional na formação inicial dos futuros professores dos cursos de licenciatura no contexto do IFG, a partir dos seguintes objetivos:

Objetivo Geral: investigar os PPC e as matrizes curriculares da formação inicial de professores do IFG de modo a analisar a constituição da disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciaturas do IFG.

Objetivos Específicos:

1º) identificar a presença ou não da disciplina de Educação Especial e suas contribuições para o processo de inclusão educacional;

2º) compreender de que forma esta instituição possibilita a inclusão dos(as) alunos(as) em condição de deficiência por meio dos documentos analisados;

3º) analisar como os PPC dos cursos de licenciatura do IFG se articulam com o processo de inclusão educacional, considerando as matrizes curriculares como “pano de fundo” de tal processo.

Tendo como referência a década de 1990 e concebendo-a como marco histórico da Educação Especial, é possível delinear alguns conceitos subjacentes ao processo de inclusão educacional, de modo a fortalecer a inclusão dos alunos em condição de deficiência no interior da prática pedagógica. Isso porque foi a partir desse marco que, de um modo geral, a política de inclusão encorpou teoricamente no intuito de ressaltar o ideário de inclusão de todos no âmbito da prática pedagógica do professorado. Tal ideário pode ser tratado como utópico no sentido de um vir a ser possível de modo que seja subsidiado por elementos didático-pedagógicos que contemplem valores e atitudes que sejam inclusivas.

Nesta perspectiva, o processo de inclusão educacional assume um caráter dinâmico e dialético na materialização da inclusão do alunado em condição de deficiência no interior da escola, pois deve-se encará-lo como uma constante busca por modos e formas de se ensinar bem como aprender imbuídos dos processos de ensino e

aprendizagem. Importante frisar que tal constante não deve ser encarada como uma receita de bolo pré-moldada por uma gama de mecanismos pedagógicos que, por sua vez, pouco contribuem para a efetivação de ambos os processos.

Neste contexto, tendo como base o paradigma da inclusão, faz-se necessário refletir sobre o processo de inclusão educacional como um fator dinâmico que envolve não somente o protagonismo do professor na materialização da prática pedagógica, pois existem outros atores como protagonistas de tal processo, quais sejam diretor, coordenador, alunos, pais ou responsáveis, comunidade interna e externa. Tal protagonismo coletivo se deve, por seu turno, na descentralização dos processos de ensino e aprendizagem para além da figura do professor, já que tal dinamicidade envolve a colaboração de outros atores na constituição do trabalho pedagógico da escola. Entretanto, a construção do processo coletivo e participativo, a grosso modo, resulta na falta de interesse de um ou mais atores citados na constituição de uma escola mais participativa e democrática.

Um ponto interessante para compreender a Educação Especial enquanto materialização do processo de inclusão educacional seria uma análise histórica de seu contexto, conforme será analisado no subtópico 2.3, com o intuito de trilhar como se configurou a aproximação dos processos de ensino e aprendizagem face à inclusão do alunado em condição de deficiência.

Diante deste panorama, com o ideário de Educação como direito de Todos promovido pela Constituição de 1988, perpassando pelas propostas de uma universalização da educação com a Conferência Mundial de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tem-se como base do século XXI a busca por uma política educacional que valorizasse o olhar do “outro” nas relações escolares na contemporaneidade, cuja essência seria a ação-reflexão-ação de novas formas e estratégias de ensinar o alunado em condição de deficiência.

No que tange à Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente no seu Capítulo V, é possível acompanhar uma compreensão sucinta sobre a Educação Especial, de modo a analisar a Educação Especial enquanto modalidade de ensino transparente com a inclusão do alunado em condição de deficiência no âmbito do ensino regular.

Para tanto, é preciso considerar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) enquanto ápice do processo de inclusão do alunado em condição de deficiência no contexto do ensino regular. Para além



de um marco legal para balizar a inclusão desse alunado nesse contexto, faz-se necessário tratar tal Política como um passaporte de um processo que busque reafirmar a inclusão de alunos(as) que, historicamente, foram marginalizados do acesso e permanência no âmbito escolar.

Este estudo está organizado em três partes justapostas. A opção pela organização por justaposição constitui uma alusão ao que de fato está ocorrendo no âmbito das políticas de inclusão educacional e dos documentos dos Institutos Federais no que se refere à sincronização com os pressupostos teóricos subjacentes à proposta de articulação da formação inicial de professores e o processo de inclusão educacional, sobretudo para o alunado em condição de deficiência.

Na primeira parte, são explicitadas as seguintes sessões: 2) o ponto de partida para o processo de inclusão educacional por meio de uma abordagem panorâmica de tal processo; 2.1) a formação de professores e as licenciaturas; 2.2) o percurso histórico da Educação Especial sob um olhar da legislação; 2.3) a formação em e para a Educação Especial; 2.4) Explorando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e, 2.4.1) apresentação do currículo do IFG e a disciplina de Educação Especial: um enfoque interdisciplinar

Na segunda parte, será apresentado o percurso metodológico com vistas a delinear os caminhos para os procedimentos de coleta de dados, bem como uma apresentação e discussão da disposição desses dados, perpassando pela caracterização da história do IFG e o estudo de seu Projeto Pedagógico Institucional.

Já na terceira parte, será apresentada a discussão e análise dos dados delineando as seguintes sessões: 4) Levantamento das disciplinas sob a análise dos PPCs; 4.1) análise dos ementários dos cursos que possuem a disciplina de Educação Especial; 4.1.1) Licenciatura em Dança – Campus Aparecida de Goiânia; 4.1.2) Licenciatura em Pedagogia Bilíngue – Campus Aparecida de Goiânia; 4.1.3) Licenciatura em Pedagogia – Campus Goiânia Oeste; e, por último, 4.2) Condições de inclusão do IFG: a atuação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas

Por fim, conclui-se problematizando como esses justapostos capítulos ao serem integralizados podem colaborar com a compreensão das especificidades formativas almejadas, sobretudo para o entendimento da formação inicial de professores do âmbito do IFG enquanto passaporte para o processo de inclusão educacional com o intuito de prezar pela inclusão do alunado em condição de deficiência.

## 2. PONTO DE PARTIDA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

No tocante ao teor de análise sobre a materialização das matrizes curriculares no âmbito da formação inicial de professores, é preciso repensá-la para além do discurso e permeada por questões que não deixem de contemplar os aspectos sociais e culturais. O currículo está imerso em um sentido amplo e dialético do planejamento e prática pedagógica do professorado, em detrimento de pensá-lo somente como um sentido instrumental e, também, com um teor acrítico. Nesse sentido, Sacristán (2000, p.15-16) entende que o currículo

é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.

O currículo é uma ferramenta teorizada por um coletivo de protagonistas que estão diretamente ligados à prática pedagógica. Sobretudo, ele é materializado na prática com a intencionalidade de possibilitar arranjos e rearranjos no ensino por meio de estratégias para melhor adequá-las à realidade concreta em que ele está sendo aplicado. Para tanto, esta dinamicidade na elaboração do currículo permite que ele seja constantemente (re)elaborado com o intuito de possibilitar melhorias para um coletivo, inclusive para os alunos que estão diretamente ligados na materialização do currículo.

Com isso, o fato de refletir o currículo como prática pressupõe a constante relação com a teoria de modo a encará-la em movimento imerso no campo educacional. Isso porque o ato de estudar o currículo propõe repensar sobre a concretude da própria prática pedagógica, considerando que a materialização do currículo tem como expressão prática os saberes do professorado.

O currículo é mais que uma ferramenta que delinea os conhecimentos e práticas, ele faz parte da educação que está imbricada por mecanismos sociais e culturais. Dessa forma, o currículo pode ser considerado um passaporte para a estruturação de uma prática pedagógica mais coesa com a diversidade do alunado. Conforme Moreira e Tadeu (2011, p.14),

nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente ou neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades

individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente ou atemporal, ele tem uma história, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Mediante o exposto, o currículo pode ser analisado como um recurso político e cultural imerso em relações de poder que ultrapassam os muros educacionais. Com isso, esse currículo está repleto por mecanismos sociais que o tornam um importante meio para diminuir as desigualdades sociais, pois “o currículo é uma área contestada, é uma arena política” (MOREIRA; TADEU, 2011, p.28).

Para tanto, embasando em Moreira (2011), quando se aborda o currículo, há três possibilidades de repensá-lo na atualidade: o currículo formal que resulta em compor planos e propostas; o currículo em ação que denota nas atividades que são executadas na escola e em sala de aula; e, também, o currículo oculto que resulta em regras e normas não explicitadas que regem a prática pedagógica em sala de aula.

Interessante destacar a construção da identidade docente elucidada por Arroyo (2011,) quando na prática pedagógica o docente é predisposto a constantemente mudá-la, assim como lutar por um currículo, em constante disputa, que esteja articulado com o contexto de mudanças na sala de aula. Ainda, tal identidade está relacionada com as vivências e experiências que ele traz consigo no sentido de acumulação de conhecimento.

Assim, o currículo torna-se um terreno em constante disputa tensionada por gama de preceitos que o fazem peculiar e, por sua vez, marcado por um solo de vários mecanismos que resistem em conservar ideias conservadoras e acríticas, pois “os ordenamentos curriculares que tentamos conquistar, as salas de aula que tentamos dinamizar passam a ser territórios de disputa de concepções conservadoras, burocratizantes, controladoras das inovações” (ARROYO, 2011, p.33).

No próprio ato de apropriação pelo conhecimento há uma divergência entre o conhecimento que o sujeito carrega consigo e o conhecimento institucionalmente concretizado, de modo que este impasse é reflexo de uma ideologia que permeia no processo de transmissão e assimilação do mesmo. Dessa forma, o currículo deve ser compreendido enquanto um mecanismo estruturante que alicerçará a educação desses sujeitos como forma de possibilitar a concretização dos processos de ensino e aprendizagem. Para além de um processo alicerçado na construção do conhecimento, de acordo com Apple (2006), tal currículo foi (e ainda é) estruturando sob um prisma de controle social

para sermos honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. Seu paradigma intelectual tomou primeiramente forma no início do século XX, e tornou-se conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar- procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores. Na época, a principal preocupação das pessoas da área do currículo era a do controle social (APPLE, 2006, p.85).

Segundo o autor anteriormente citado, o currículo é inicialmente construído para atender o controle social subjacente ao crescimento econômico do capitalismo ocidental. Dessa forma, circunscritos em um campo curricular, o sujeito acaba sendo alienado do próprio processo de estruturação desse currículo em que, mais radicalmente, está imerso em uma escola que almeja também atender os anseios do sistema econômico sob a égide de uma ideologia (APPLE, 2000).

Nessa linha de pensamento, pensa-se no currículo oculto da escola<sup>7</sup> que perpassa por esse controle, bem como, resulta em difundir as normas, princípios e valores tácitos da mesma no processo de escolarização, como forma de propiciar uma amálgama entre o conhecimento construído e o conhecimento que é tácito à escola. Além disso, podem ser consideradas como currículo oculto as experiências que o sujeito traz consigo antes de adentrar na escola. Todavia, nesta tese, será contemplado o conceito de currículo oculto que desmembra da prática pedagógica da escola (APPLE, 2006).

Ainda sobre o currículo com enlace com a Educação Especial, Gatti (2013-2014) elucida que no Brasil os cursos de licenciatura têm denotado um quadro de isolamento entre si, em que no campo do currículo há uma escassez de discussão, na qual “segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar” (GATTI, 2013-2014, p.39). Para tanto, “é preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo” (HEREDERO, 2010, p.198).

Dessa forma, é preciso realizar uma conexão entre o que é proposto no currículo e, por sua vez, o que é proposto no PPC de cada curso, essencialmente quando a temática versa sobre a formação inicial de professores para tratar sobre a Educação Especial.

Enquanto não superarmos a ideia de currículo como um amontoado de

---

<sup>7</sup> O currículo oculto da escola é toda aquela que não aparece no planejamento do(a) professor(a), consistindo em tudo aquilo que o(a) aluno(a) aprende diariamente na prática pedagógica, bem como marcado por gestos, comportamentos e percepções.

conteúdos desarticulados, desconstruídos, cada qual no seu quadrado, continuaremos a parecer mais fábrica do que escola. A distribuição de informação durante três ou quatro anos pode ser considerada mais do que semiformação, uma pseudoformação. Como esperar dos docentes da educação básica outra atitude, senão a de resistência e falta de investimento na escolarização de pessoas com necessidades especiais se em alguns casos nada, ou quase nada, lhes foi apresentado ao longo da graduação? (CRUZ; GLAT, 2014, p.30)

É possível constatar uma dissonância na proposição do currículo e das disciplinas para atender uma formação pautada na concretude, reflexão e crítica de modo a formar um docente que corresponda as anseios e demandas da prática pedagógica, já que

embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, seja de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas. Com isso se constata uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas, e suas ementas. As ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, bem como teorias e práticas não se mostram integradas (GATTI, 2013-2014, p. 39).

Ao conceber o currículo, Arroyo (2011) alerta para a falta de contextualização entre as vivências do professorado com os ordenamentos curriculares, de modo que estes possam contemplar os conhecimentos que o professorado traz consigo e, certamente, tais conhecimentos têm muito a contribuir para a prática pedagógica. Acima de tudo, é de suma importância que as vivências do professorado sejam dialogadas com as vivências que o alunado com vistas a esboçar formas dialéticas de tratar o conhecimento. Dessa forma, Arroyo (2011) entende que essa distribuição desigual de relacionar o currículo pode influenciar fundamentalmente na prática pedagógica e, sem dúvida, pode se tornar um território de disputas do currículo.

Considerando que o currículo é um processo e uma construção coletiva, intimamente ligada às experiências do professorado, no trato da prática enquanto intervenção, e movimento em construção (SACRISTÁN, 2000), faz-se necessário estudar a matriz curricular como forma de reconhecer como se processa a sua articulação com as demais disciplinas. Para o autor supracitado, o currículo é uma práxis que se reflete na prática (no fazer), pois além de planejado, ele também é avaliado coletivamente pelos pares envolvidos no processo.

Sacristán (2000) afirma que o currículo é um processo teorizado por um coletivo de protagonistas que estão diretamente ligados à prática pedagógica. Este currículo é materializado na prática com a intencionalidade de possibilitar (re)arranjo no ensino por

meio de estratégias para melhor adequá-lo à realidade concreta. Para tanto, esta dinamicidade na elaboração do currículo permite que seja constantemente reelaborado com o intuito de possibilitar melhorias para um coletivo.

Importante ressaltar no tocante à materialização da formação inicial de professores, que estes futuros professores, no exercício de sua função, poderão se deparar com alunos em condição de deficiência, com possibilidades de trabalhar com estes desde a Educação Infantil. Infelizmente, a culpabilização por não conseguir ministrar conteúdos atinentes ao processo de inclusão educacional bem como a escola em possibilitar subsídios teórico-metodológicos, sobretudo para todo o alunado, assume um efeito de cascata<sup>8</sup> para a inclusão ou exclusão de tal alunado, já que

no ensino superior culpabiliza-se a educação básica pelo que não acontece, esquecendo-se de quem forma os professores que estão a formar os alunos que por lá estão e que de lá saem. Na educação básica, o ensino médio desgarrar-se do ensino fundamental e atribui-lhe a culpa pelo que não se realiza devido à ausência de conteúdo básico de seus alunos. No ensino fundamental, aqueles que compõem a equipe de trabalho de suas séries finais seguem à procura de culpados e desferem seus olhares mais uma vez para baixo e apontam para as séries iniciais por lhes encaminharem alunos não alfabetizados. Seguindo nesse movimento de olhar para baixo chega-se à educação infantil e daí às “famílias desestruturadas”, como se a escola nada tivesse a ver consigo mesma (CRUZ; GLAT, 2014, p.24).

Destaca-se, portanto, a importância de uma formação inicial de professores que perpassa pelo pensamento crítico da visão equivocada na docência de que nunca trabalharão com tais alunos na prática pedagógica. Sobretudo, porque a (con)vivência com pessoa em condição de deficiência, seja na escola ou na sociedade, pressupõe a quebra de paradigmas equivocadamente disseminados em nossa sociedade.

Cabe ressaltar que estudos denunciam a falta de preparação do professorado para lidar com os alunos em condição de deficiência (BUENO, 1999; COCATE 2008 et al.; SILVA; KRUG, 2008; CAETANO, 2009; VITALIANO; MANZINI, 2010), especialmente aqueles que possuem deficiências severas. Face ao discurso de despreparo para lidar com tais alunos, fica veemente a falta de uma formação inicial que almeja amenizar tais lacunas no processo de formação de professores com vistas a potencializar o trabalho coletivo para acentuar a inclusão educacional.

---

<sup>8</sup> Efeito de cascata, no sentido da inclusão ou exclusão, significa permear em outras instâncias do saber, como, por exemplo, a inclusão de uma pessoa em condição de deficiência na escola pode ser um mecanismo de inclusão na sociedade, da mesma forma com a exclusão.

Destacam-se, aqui, dois tipos de formações no que tange a trabalhar com o alunado em condição de deficiência, são elas: a formação de professores generalistas, cujo(a) professor(a) faz um curso de licenciatura e apropria-se de conhecimentos ligados ao ensino e aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as), não obstante do alunado em condição de deficiência ser tratado de forma não holística para um ensino que atenda o processo de inclusão educacional; e a formação de professores especialistas cujo(a) professor(a) faz um curso de Licenciatura em Educação Especial ou uma pós-graduação, seja ela lato ou strictu sensu, em Educação Especial e diversidade com a habilitação para atuarem com o alunado em condição de deficiência. Importante frisar que a habilitação enquanto tipo de formação generalista e/ou especialista não torna o professor capacitado para atuar com tal alunado, pois, ressalta-se a importância da formação continuada como uma constante busca do conhecimento.

À guisa de aprofundamento, com o intuito de atingir os objetivos almejados por este estudo, é importante compreender a relação entre a formação do ensino superior com uma visão concebida ao PPC, de modo a repensar a formação inicial de futuros professores dos cursos de licenciatura.

O PPC é um guia político<sup>9</sup> no qual o curso esboçará uma organização curricular e pedagógica com o intuito de obter resultados profícuos para o futuro, por meio de uma organização coletiva. E, coerentemente, espera-se que tal organização esteja articulada com a realidade do curso com vistas a propiciar terrenos de diálogo com espaços de transformação.

Conforme menciona Veiga (2004), o projeto pedagógico caracteriza-se como mecanismo de atingir o futuro como forma de moldar a ação do presente com um teor de planejamento sob uma perspectiva antecipada e prévia. Dessa forma, nota-se que o futuro poderá ser moldado por meio do presente no qual haverá o estímulo do diálogo entre o coletivo de professores.

Neste sentido, a estruturação do PPC como mediador coletivo de um determinado grupo, conduz a escolhas, define intenções e perfis profissionais, bem como orienta focos decisórios no que se refere à forma de conceber o currículo e a prática pedagógica (VEIGA, 2004).

---

<sup>9</sup>Tal guia é representativo de tendências nem sempre válidas pedagogicamente.

Ademais, um projeto pedagógico comprometido com a mudança pode criar condições para a ruptura de práticas enraizadas, já que estas, às vezes, pregam um viés fragmentado e especializado do saber. Instaura-se, assim, uma “cegueira” para aceitação da diversidade humana e cultural da escola. Ao situar a cegueira enquanto aceitação da diversidade humana e cultural da escola, entende-se, aqui, como um processo de não conceber a inclusão no âmbito da prática pedagógica, isso porque o sujeito tem uma experiência equivocada com tal inclusão que não permite transcender esta fase e buscar contemplá-la na prática pedagógica, portanto, constituiu como práticas enraizadas e excludentes.

Ao conceber a concretização de um PPC inovador e comprometido com o desafio das diferenças, é necessária a criação de um currículo flexível e aberto que possa prover melhorias para todos os alunos, mediante suas necessidades específicas, por meio das competências, por uma relação dialética entre os vários protagonistas do ambiente escolar: professor-aluno-diretor-comunidade-família (MINETTO, 2008).

É sabido que, no âmbito da escola, há uma tensão de valores e saberes que resultam em determinar uma divergência de uma proposta de escolarização alicerçada em princípios inclusivos ou seletivos, já que,

dentro desse cenário, uma contradição fundamental é a que se apresenta na relação entre uma proposta de escolarização inclusiva que atenda à diversidade do alunado – o que, necessariamente, implica flexibilização curricular e respostas educativas individualizadas – e uma escola de natureza classificatória, focada, cada vez mais, em uma avaliação externa padronizada e meritocrática (CRUZ; GLAT, 2014, p.16).

No próximo subtópico será abordada a formação de professores no contexto das licenciaturas como forma de subsidiar a assimilação de conhecimentos subjacentes à estruturação de um professorado que possa estar atendo com a diversidade do alunado em seus processos de ensino e aprendizagem mediante as suas necessidades e potencialidades.

## 2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS LICENCIATURAS

Parte-se do pressuposto que os(as) professores(as) são mediadores do protagonismo do alunado no processo de ensino, urge repensar a formação de professores



enquanto articuladora do processo educativo com vistas a propiciar uma educação que atenda os anseios, limites e avanços da sociedade.

Conforme Pacheco (2010, p.8),

a educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

Para tanto, há um contraponto entre dois modelos na formação de professores: por um lado, um modelo que valoriza a cultura geral, bem como a disciplina que o professor irá lecionar; e por outro, um modelo pedagógico-didático que recorre a uma organização da prática pedagógica por meio da estruturação de um eixo curricular que atenda a realidade da escola (SAVIANI, 2009; 2011).

No Brasil, o primeiro modelo é predominante no sentido que há uma resistência pelo lado pedagógico, e, “em consequência, não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico” (SAVIANI, 2009, p.150). Para Tardif (2014) os saberes estão constituídos, os saberes docentes são plurais e coletivos, pois, digamos, entre o instituído e o instituinte, ou seja, entre os saberes que acumula ao longo do percurso acadêmico-profissional com aqueles saberes que o mesmo deixa aflorar no mundo do conhecimento de sua área.

De acordo com Candau (2013), importante destacar que a globalização e seu arcabouço econômico resultam em ocupar os muros educacionais por meio da tríade currículo, didática e formação de professores. Dessa forma, a educação se torna fragilizada a partir do momento que é dependente dos mecanismos internacionais, bem como da imposição de suas políticas. Diante dessa perspectiva, a escola é concebida enquanto salvadora da educação que, por sua vez, está manipulada pelo cunho econômico, político e cultural. Uma maneira de driblar tal mecanismo de sujeição educativa pode ser acompanhada do trecho que segue em que a educação é

encara o contexto atual como uma oportunidade para se pensar, tendo por base inúmeras experiências realizadas em distintas partes do mundo, outra perspectiva para a educação, em que a escola é chamada a ser reinventada como espaço de construção/socialização de saberes, atitudes, sentimentos e práticas, articulados a outros espaços educativos orientados a favorecer processos de autonomia e emancipação no âmbito pessoal, comunitário e coletivo, assim como à emergência de outros modelos de sociedade e escolas comprometidos com as múltiplas vozes e propostas que emergem da sociedade civil em toda sua riqueza e pluralidade (CANDAU, 2013, p. 10).

Assim, por um lado, a educação pode acatar uma perspectiva hegemônica de modo tornar-se aliada da globalização e contemplar os ideais econômicos perpetuados pelo capitalismo. Por outro lado, ela pode ser um espaço de criação e socialização do conhecimento historicamente difundido pela sociedade por meio da reinvenção de sua própria prática pedagógica.

A partir do momento que se concebe a globalização articulada com a educação, fica evidente um ensino para atender aos anseios do mercado e, sobretudo, com processos de ensino e aprendizagem orquestrados de modo alienado para atender os interesses de tal mercado. Conseqüentemente, “consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais” (NÓVOA, 1999, p. 14). Destarte, a educação que poderia ser nas escolas com uma formação humanista e crítica deve possuir um desdobramento de romper o paradigma tradicional de ensino com vistas a possibilitar uma educação com transparência com a realidade do alunado.

Aranha e Souza (2013) destacam uma certa crise nas licenciaturas que tem causado um desestímulo pela carreira docente, marcada por baixos salários bem como pouco estímulo por progressão na carreira. Segundo os autores,

ela combina ingredientes de natureza muito diversa, mas o elemento-chave da sua explicação é o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio). Esse baixo valor do diploma expressa uma terrível contradição: quanto mais expandimos a oferta do ensino escolar, maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la. Quanto mais escolarizada se torna nossa sociedade, maior é a sensação de que a escola não corresponde ao que esperamos dela no nosso tempo (ARANHA; SOUZA, 2013, p.78).

Face ao laço entre educação e mercado, é preciso compreender o pensamento de Nóvoa (1999, p.16) quando se reporta às práticas pedagógicas mencionando que

a pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior.

Gatti (2003) assinala a complexidade de estudar a temática de formação de professores e, por sua vez, destaca a realidade de poucas mudanças substanciais em tal formação no contexto brasileiro que, por sinal, é híbrida, fragmentada e compartilhada. A autora já sinalizava para a falta de qualificação adequada do professorado no tocante à

formação inicial de professores e, sobretudo, a problemática da gestão para a implementação desse processo no âmbito da educação básica. Para além disso, a autora sinaliza que a educação está resguardada de uma certa obscuridade pedagógica. Isso porque somente se preocupa em atender os anseios de uma certa elite, possibilitando, assim, um modelo de formação “que valoriza o enciclopedismo, a excessiva especialização, a fragmentação do conhecimento, em nome de seu necessário aprofundamento, e de uma qualidade cujos componentes não são esclarecidos” (GATTI, 2003, p.244).

Quando aborda uma prática pedagógica fragmentada é possível avistar uma disciplina contemplando o conteúdo de forma individualizada sem envolver um coletivo de professores para abordar a teia dos conteúdos. Acima de tudo, Nóvoa (1999) elucida que a construção de uma prática pedagógica renovadora só é possível a partir de um associativismo docente, ou seja, tal prática engendra a criação de um trabalho pedagógico coletivo de professores.

Dessa forma, torna-se um impasse histórico entre professor generalista e professor especialista em que tal diferenciação denota a caracterização que serão efetuados os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor polivalente é todo aquele que almeja contemplar uma gama de conteúdos na sua prática pedagógica, ao passo que o professor especialista irá aperfeiçoar em determinada disciplina sem envolver conteúdos que aproximam de sua disciplina (GATTI, 2010).

Pensando-se no contexto das licenciaturas, e, aliás, com engajamento sobre a interdisciplinaridade, é preciso “organizar grupos de ensino nas diferentes disciplinas dos currículos escolares que aglutinem docentes das Faculdades de Educação e das outras unidades acadêmicas em torno de projetos de ensino que configurariam as novas licenciaturas” (SAVIANI, 2009, p.152).

Entende-se, aqui, que uma formação em dissonância com a propedêutica deva contemplar vários elementos formativos que aproximem a teoria da prática. Dessa forma, “equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria prática” (TARDIF, 2014, p.235).

Para Saviani (2009), os cursos de licenciaturas devem incentivar um currículo pedagógico-didático que possa resgatar nas faculdades de educação a mediação do conhecimento, pois

reforça-se em nós a convicção de que o problema dos cursos de Licenciatura – isto é, o problema da formação dos professores das quatro últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio – não será resolvido sem o concurso das Faculdades de Educação; mas também não será resolvido apenas por elas nem mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um currículo pedagógico-didático organizado e operado pelas faculdades de Educação (SAVIANI, 2009, p.150).

É preciso trazer a reflexão do papel do professor no âmbito educativo e para a própria sociedade, de modo a criar uma cultura que contemple o saber ser, o saber-fazer e o saber-agir por uma educação com qualidade (TARDIF, 2014). Infelizmente, a educação em nosso país constitui-se como emaranhado de disciplinas que não estão articuladas entre si, e, também, há uma minoria de professores que querem realizar um trabalho pedagógico em conjunto, pois a sua formação não propiciou esta prática pedagógica coletiva e construtiva.

Outro elemento importante que deve ser abordado ao estudar a formação inicial de professores é a sua articulação com o currículo e com o estágio, em que estes conceitos estão imbuídos na formação, não obstante de serem tratados de forma separada a título de análise. Com o currículo porque é preciso ensejar uma formação que transcenda a fragmentação e o modelo tradicional que, a saber, denota uma educação repetitiva e acrítica, portanto “nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida” (GATTI, 2013-2014, p. 39). Com o estágio no sentido de possibilitar uma ponte de conhecimento entre a teoria e prática de modo tal estágio seja um espaço para refletir, construir e criticar o que é abordado na teoria e, certamente, o que será efetuado na prática.

Contemplando a educação básica, sem dúvida, esta realidade de divergência de currículo e estágio permeia e perdura por longos anos em nossa educação, o que necessita de um caráter de inovação com vistas a transpor os impasses, limites e as barreiras que até então tem sido posto para uma formação inicial de professores que visa a emancipação.

Gatti (2010) destaca se a formação panorâmica<sup>10</sup>, geralmente encontrada nos currículos, é suficiente para ensaiar a formação de um futuro professor que possa planejar, ministrar e avaliar as atividades de ensino de modo a possibilitar uma prática pedagógica

---

<sup>10</sup> Considera-se como formação panorâmica, de acordo com Gatti (2010), aquela que possui uma oferta genérica de disciplinas, normalmente optativas, que não tem aprofundamento que possibilite a aquisição de habilidades e competência específicas para uma formação coesa e consistente.

que acolha a aprendizagem do alunado. Com isso, a autora elenca alguns fatores que contribuem para uma formação insuficiente, como: o currículo nos cursos de formação de professores é fragmentado com um conjunto disciplinar disperso; mediante a análise das ementas é possível constatar que as disciplinas de formação específica têm um caráter mais descritivo em detrimento de relacionar a teoria com a prática; as disciplinas específicas importantes para a prática pedagógica são abordadas de forma genérica ou superficial, dentro outros.

Ao abordar o conceito de qualidade da educação é preciso considerar que a qualidade carrega uma carga de polissemia, a partir do momento que se faz necessário distinguir que ela pode receber diferentes concepções de acordo com o espaço-tempo que é utilizada, como, por exemplo, qualidade total, qualidade humana, qualidade social, dentre outras (CANDAUI, 2013).

De acordo com Candau (2013, p.11-12) a qualidade da educação pode atender a três abordagens predominantes:

A primeira concepção vem adquirindo cada vez maior força e apresenta como característica principal conceber a educação como um produto capaz de responder às exigências do desenvolvimento econômico e do mercado. Seu objetivo principal é formar sujeitos empreendedores e consumidores. Nesse sentido, a qualidade vem definida pelas necessidades do aparato produtivo e do mercado [...] Uma segunda perspectiva é a que entende a qualidade da educação como uma volta a concepções e aspectos tradicionais da educação. Afirma que a modernização da educação, assim como os movimentos renovadores, tem favorecido processos superficiais e de pouca consistência nas escolas. Defende também que a ênfase nos interesses das crianças e dos adolescentes enfraqueceu a função do professor e sua autoridade. [...] No entanto, podemos perguntar: é possível entender a qualidade da educação em outro marco conceitual? Na verdade, há várias experiências em curso, muitas vezes invisibilizadas, que utilizam outros parâmetros. Partem da convicção profunda de que a educação escolar pode colaborar com processos de transformação estrutural da sociedade. Afirmam a importância da educação como direito humano que não pode ser reduzido a um produto que se negocia com a lógica do mercado. Defendem o papel do Estado na democratização da educação e se opõem às formas diretas e indiretas de privatização da escola pública.

Conforme sinaliza Saviani (2011, p.18), com uma qualificação e motivação do professorado nas suas instâncias de atuação “a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará. E estará resolvido o problema da qualidade da educação, tão debatido nos dias atuais”.

Além disso, segundo Gatti (2003; 2010), os cursos de licenciatura estão (im)possibilitando uma formação panorâmica enraizada por um isolamento de disciplinas

que não se relacionam entre si, e, portanto, propiciando uma formação que não estimula mudanças e, muito menos, possibilita que os professores potencializem a sua formação almejando a inserção do alunado na prática pedagógica, sobretudo a inclusão dos(as) alunos(as) em condição de deficiência. Diante desse panorama, fica cada vez mais distante buscar os direitos humanos em prol de uma sociedade mais igualitária e que preze pela diferença, sendo que a igualdade e a diferença andam no mesmo caminho, pois é “nessa dialética entre igualdade e diferença, superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade, promover redistribuição e reconhecimento, que se situa hoje a problemática dos direitos humanos” (CANDAU, 2012, p. 719).

Schön (1992) aborda que os processos de ensino e aprendizagem podem ser construídos na própria prática por meio da reflexão da mesma, em que o(a) professor(a) tem a tarefa de pensar no que aconteceu em sala de aula e, a partir daí, modificar a sua prática pedagógica. Para elucidar tal ponto vista o autor descreve que “refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1992, p.83).

Segundo Pimenta (2010),

uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido no estágio (PIMENTA, 2010, p.20).

Além disso, Tardif (2014) acentua que é preciso desvencilhar do determinismo de duas visões redutoras de ensino, a saber, a visão tecnicista e a visão sociologista, de modo a possibilitar o desdobramento da subjetividade do(a) professor(a) enquanto passaporte para o sucesso da educação. Isso porque a partir do momento que se constrói uma imagem crítica sobre tais visões, de maneira geral, torna possível assumir as habilidades e competências específicas do professorado como um verdadeiro ofício, cuja essência é possibilitar a ascensão da autonomia, já que

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos em um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2014, p.230).

É impossível pensar em um contexto de mudança sem que seja valorizada a formação de professores com vistas a propiciar um ambiente fecundo para reformular e renovar ideias e conhecimentos pedagógicos. Para além de uma formação ainda que mais aligeirada de cursos rápidos e pouco profícuos para proporcionar mudanças, faz-se necessário construir o espírito de “profissionais reflexivos” com a intencionalidade que estes possam ser mediadores do processo de ensino e aprendizagem e, por sua vez, também possam instigar a dialética da ação-reflexão-ação (NÓVOA, 1999). Dessa forma, além de estimular professores reflexivos, é preciso “encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (NÓVOA, 1999, p, 18).

Com efeito, uma educação que enseje uma formação de professores atraente e comprometida começa pela valorização e pela adequação da jornada de trabalho do professorado nas suas instâncias de atuação profissional com o intuito de sentirem instigados em efetuar um ensino que contemple a vertente pedagógica-didática.

Para além de um discurso que preze pela qualidade da educação, é de suma importância que transforme a docência em um aspecto atraente e, dessa forma, possibilite que o professorado tenha boas condições de trabalho, bem como um trabalho coerente e coeso com a realidade dos processos de ensino e aprendizagem

enfim, é claro que, com esse projeto, será resolvido também o problema da qualidade da educação: transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação (...) Está lançado o desafio aos formadores de opinião, dirigentes dos vários níveis e dos mais diferentes ramos de atividade e, em especial, à classe política: ou assumimos essa proposta ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos (SAVIANI, 2009, p. 154).

Além de uma educação que valorize o professorado, é preciso que a prática pedagógica transcenda o discurso e o ordenamento legal de modo a contemplar a prática enquanto enriquecedora para mudanças. Para tanto, faz-se necessário existir um engajamento coletivo do professorado e da instituição de ensino, juntamente com a comunidade e a família, com a intencionalidade de unirem forças para resolução de problemas que possam aparecer no trabalho pedagógico.

Por conseguinte, o próximo subtópico tratará sobre o percurso histórico da Educação Especial sob um foco na legislação, tendo como base o momento histórico que retrata os primeiros passos da Educação Especial até tornar-se modalidade de ensino em contextos educacionais.

## 2.2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A LEGISLAÇÃO EM FOCO

É possível realizar uma linha tempo da Educação Especial no Brasil, tendo em vista que essa linha percorre uma gama de acontecimentos históricos que são essenciais para entender a Educação Especial enquanto modalidade em constante desenvolvimento e fortalecimento da mesma.

Nesse sentido, no Brasil, o primeiro marco da Educação Especial ocorreu no período imperial com o Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1854, cujo nome inicial era Imperial Instituto dos Meninos Cegos devido ao excelente trabalho desempenhado pelo cego José Álvares de Azevedo em que mediante tal indicação Dom Pedro II criou o IBC. Nessa linha do tempo, já em 1857, Dom Pedro II também criou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que outrora era denominado de Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, cuja criação foi em virtude de Ernesto Hüet que veio da França com o propósito de fundar uma escola para surdos-mudos.

Em seus estudos Mazzotta (1996) analisou a história e as políticas públicas em Educação Especial no Brasil. O autor procurou desvendar a trajetória da Educação Especial a partir do marco de 1854, cujo contexto histórico o Brasil estava com a economia passando por transições com uma vida praticamente rural. Não obstante a essas mudanças no cunho econômico e político, o Brasil ainda continua a tratar a Educação Especial com um cunho de assistencialismo e filantropia<sup>11</sup>, e isso têm as marcas da história dessa educação no contexto de nossa educação geral.

Nessa linha, a Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na qual aborda sobre o direito à educação dos chamados “excepcionas”, com a garantia de integrá-los na educação dita geral e, por sua vez,

---

<sup>11</sup> Quando trata que a Educação Especial possui um cunho de assistencialismo e filantropia pactua-se com um momento de referenciar a pessoa em condição de deficiência por um senso de coitado, de modo a se conformar com a realidade posta pela deficiência, e, de certa forma, submeter os cuidados sob a responsabilidade do outro, resguardado o espírito altruísta de ajuda ao próximo.



possivelmente integrá-los na comunidade. “Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 10). Não obstante a terminologia utilizada nessa lei para referenciar o alunado em condição de deficiência, importante frisar a passagem no artigo acima quando aborda o termo **no que for possível** com a finalidade de expressar uma arbitrariedade na inclusão dos alunos ditos “excepcionais”.

Para além disso, às instituições de iniciativa privada eram destinados dos poderes públicos tratamento especial para os alunos considerados “excepcionais” mediante bolsas de estudo e incentivos financeiros, já que no “Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, p. 10). No que se refere ao incentivo do setor privado e considerando a peculiaridade da LDB/1961 ter um caráter público, nota-se uma discrepância entre o que é proposto pela lei com a premissa da educação com um cunho inclusivo, tendo em vista que nesse momento concebia os incentivos dos setores público e privado.

Já em relação a Lei 5652 de 1971 que fixa as Diretrizes e Bases Nacionais, esta altera a Lei 4024 e define o “tratamento especial” para os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, bem como os que encontrassem em atraso considerável quanto à idade escolar e também os superdotados. Dessa forma, no “Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais<sup>12</sup>, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, p.3). Mediante o exposto, caso o alunado contemplado por essa lei não atinja um nível equivalente à idade regular de matrícula, eles eram encaminhados para classes e escolas especiais, denotando, assim, em uma postura segregacionista da escola perante tais alunos(as).

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) cujo objetivo era gerenciar a Educação Especial no Brasil por meio de um viés integracionista, que “impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado” (BRASIL, 2008, p. 2). Destaca-

---

<sup>12</sup> Atualmente os alunos com deficiência dita mental são denominados como deficiência intelectual.

se, nesse período, a falta de uma política pública de acesso universal à educação, deixando, dessa forma, a mercê de “políticas especiais” para tratar do alunado em condição de deficiência. No entanto, no que concerne aos alunos com superdotação, “apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem”. (BRASIL, 2008, p.2).

A Constituição Federal de 1988 preza, por sua vez, pela educação para todos independente de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Para tanto, a educação é encarada como um direito universal que não deve ser negada a nenhum cidadão. No tocante à educação, esta é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.70).

Observa-se pela citação anterior que a educação deve ser vista para além dos muros educacionais, pois esta envolve o Estado, a família e sociedade enquanto protagonistas de um ensino de qualidade que preze por uma aprendizagem diferenciada. No tocante ao AEE, essa Constituição concebe o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.70), com vistas a possibilitar o acesso de tais alunos no âmbito do ensino regular. Contudo, a partir do momento que se utiliza da terminologia **preferencialmente**, denota-se um teor de não ser obrigatório, considerando também, que, na época, nem todos os alunos teriam uma educação de qualidade que os permitissem avançar nos processos de ensino e aprendizagem.

Já na década de 1990, partindo do pressuposto que a educação deveria, em tese, possuir uma amplitude para todos, a Declaração da Conferência Mundial sobre Educação para Todos vem (re)afirmar a necessidade de (re)pensar uma educação que contemple os anseios de todos, não obstante que seja encarada com um tom utópico, haja vista o processo de marginalização educacional no contexto brasileiro. Diante desse panorama, essa declaração pode ser pensada por um viés ideológico a partir do momento almeja proporcionar uma ‘capacitação’ das necessidades básicas de aprendizagem com o intuito direcionar o aprimoramento de tais necessidades para o mercado de trabalho. Realidade semelhante pode ser constatada, certamente, no contexto brasileiro no aflorar da década 30 com o capitalismo industrial.

Em 1994, tem-se o advento da Declaração de Salamanca que, por sua vez, aborda sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Dessa

forma, tal declaração almeja-se a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito do ensino regular. Parte-se do pressuposto que toda criança tem o direito inalienável de ser incluído no ensino regular, cabendo, portanto, à escola possibilitar recursos para a inclusão dessas crianças, de modo que “o princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.3).

No que tange ao termo necessidades educacionais especiais

refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (UNESCO, 1994, p.3).

Nesse sentido, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), deve-se primar pela inclusão dos alunos com necessidades educacionais bem como com dificuldades de aprendizagem, de modo a trilhar um planejamento coeso com a realidade desses alunos, bem como um plano individual de ensino que possa auxiliar no sucesso da aprendizagem de tais alunos.

No que se refere à Portaria n° 1793 (BRASIL, 1994), sobretudo sobre o Art. 1, recomenda que haja, facultativamente, uma disciplina para enriquecer o processo de inclusão educacional no currículo de formação de professores. Para tal, recomenda-se a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais prioritariamente” nos cursos de Pedagogia e Psicologia e em todas as licenciaturas (BRASIL, 1994).

Considerando que os professores em formação atuarão nas suas futuras instâncias de ensino, faz-se necessário (re)pensar a materialização da disciplina de Educação Especial para além das instâncias do ensino superior, pois, certamente, tais professores(as) também poderão trabalhar na educação básica, cabendo, portanto, redimensionar o currículo para atender as peculiaridades desta educação. Conforme nota-se na citação abaixo

o CNE, ao analisar, em documento anteriormente citado, a disciplina recomendada pela Portaria nº 1.793, lamentou o fato de esta não fazer referência ao ensino fundamental. Embora se tenha consciência de que a Educação Especial se insere na transversalidade dos diferentes níveis de formação (BRASIL, 1997), o fato de a Portaria nº 1.793 não ter feito referência à educação básica, não apenas não desmerece essa ação política como evidencia que sua preocupação central está voltada para a formação de recursos humanos que irão atuar, na educação fundamental, além de apontar para o fato de que o universo a ser atingido é maior que apenas os profissionais da educação (CHACON, 2004, p. 330)

Diante deste panorama de inserção curricular, é necessário construir um pensamento de valorização das diferenças e da diversidade desde o início da assimilação do saber para o alunado das licenciaturas, isso porque considera-se que a inclusão só se efetivará por meio de atitudes positivas e assertivas, a grosso modo, isso induzirá na quebra de barreiras atitudinais que tanto impedem a efetivação do processo de inclusão educacional, sobretudo para o alunado em condição de deficiência.

A partir do momento que se aborda a acessibilidade atitudinal, faz-se necessário que esta transcenda as barreiras de exclusão que, por sua vez, insistem tornar presente no âmbito da escola. Dessa forma, tal situação denota um sentimento de despreparado e de não resiliência perante o processo de inclusão educacional.

Diante deste panorama, a acessibilidade atitudinal pode ser compreendida na sistematização da prática pedagógica, pois perpassa pela seleção de conteúdos que serão elencados em cada disciplina. Por isso, tal seleção determinará o perfil de professor(a) que será delineado no curso.

Sobre a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), interessante destacar que ela aborda no Capítulo V sobre a Educação Especial como forma de endossar a discussão sobre essa modalidade de ensino no âmbito do ensino regular. Isso porque entende-se por Educação Especial “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 22). Ressalta-se que, especificamente no inciso 2º, o atendimento educacional do alunado contemplado pela Educação Especial poderá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, a partir do momento que não for possível a sua **integração** nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996). Dessa forma, mediante essa passagem da lei, é possível inferir uma cascata de inclusão em que somente o alunado em condição de deficiência que estiver o perfil da escola, assim como do professorado, será incluído no ensino regular, demonstrando, assim, uma fragilidade

no tocante ao processo de inclusão educacional. Já no que se refere ao Art. 59 (BRASIL, 1996, p.22), ao alunado PAEE serão assegurados

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; 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.

No panorama da linha do tempo da Educação Especial, a Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que, por sua vez, reitera a LDBEN 9394/96. Salienta-se, então, especificamente no Art. 2 (BRASIL, 2001, p.1), que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

No tocante à formação de professores para e na Educação Especial, a Resolução n. 02 (BRASIL, 2001), que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu dois tipos de professores aptos a assumir o magistério para os “alunos com necessidades educacionais especiais”, em seu artigo 18, os “capacitados” e os “especializados”.

Para melhor entender as atribuições desses dois tipos de professores, segue a resolução na íntegra:

§ 1º São considerados professores *capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores *especializados* em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p.5).

Quando aborda os conceitos de professores capacitados e especializados perante à Educação Especial, pressupõe-se que a formação inicial de professores supre todas as necessidades do processo de inclusão educacional, como forma de incluir o alunado em condição de deficiência. Em outras palavras, os professores capacitados são aqueles que atuam no ensino regular e, por sua vez, os professores especializados são aqueles que tiveram uma formação mais especializada e, normalmente, atuarão no AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Ao conceber um trato crítico para constatação do currículo com interface com a Educação Especial, é preciso referenciar a adaptação enquanto mecanismo crítico para a prática pedagógica. Isso porque a adaptação não deve ser concretizada como fins imediatos, mas sim, de maneira consciente, dialética e crítica. Deste modo, concebe-se duas adaptações que podem ser instrumentalizadas nas práticas do professorado, a saber: a não planejada e a crítica-conscientizadora.

Por um lado, a adaptação não planejada é aquela que o professor realiza de forma instintiva e muito ligada ao momento da efetuação da atividade, não considerando a individualidade do aluno e muito menos quais as situações que podem ser positivas para a sua inclusão. Tal adaptação, por um lado, poderá levar a vários momentos de exclusão pelo desconhecimento e descomprometimento com a inclusão educacional.

Por outro lado, uma adaptação crítica-conscientizadora é aquela em que o professor tem conhecimento de quais potencialidades do aluno podem ser exploradas no momento da inclusão. Doravante, a adaptação crítica-conscientizadora será internalizada na prática pedagógica do professorado, de modo que a inclusão tornará um ofício do professor e, intrinsecamente, articulada no planejamento do mesmo.

Nesse sentido, o discurso de adaptação que se faz presente no âmbito das disciplinas, bem como na escola comum tem se tornado um imperativo para dissipar práticas pedagógicas com uma grande carga de imediatismo, ou seja, não possibilitando aos professores planejarem conscientemente essas práticas com a finalidade de incluir os(as) alunos(as) em condição de deficiência e o alunado em geral.

A adaptação implica em rever o currículo, o conteúdo e a avaliação, e não apenas a técnica. Cabe, portanto, delinear se a mudança de conceito entre adaptação ou adequação curricular influenciará na prática pedagógica do professorado, pois, conforme supracitado, uma adaptação não planejada poderá delimitar um contraponto na sistematização de práticas e posturas que sejam inclusivas. Entre o adaptar e o adequar curricular do(a) professor(a), o que definitivamente influenciará na prática pedagógica será a metodologia adotado pelo mesmo, de modo que um planejamento concreto e crítico possa ser um passaporte práticas e posturas que sejam inclusivas.

Exemplificando, no âmbito da Educação Física, está presente na cotidianidade das práticas esportivas, tanto é que a disciplina principal para abordar os conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão educacional é denominada de Educação Física Adaptada<sup>13</sup>, em que denota como mediadora desse processo no âmbito desse curso. Entretanto, percebe-se, de acordo com a pesquisa de Souza (2013), que a maioria dos discentes pesquisados de Educação Física não concordou com a utilização da adaptação nas aulas. Novamente, diante disso, pode inferir que esses discentes estão se referindo às adaptações somente no nível das técnicas e práticas, pois eles concebem-na com um teor negativo que perpassa pela estruturação de uma prática pedagógica que coaduna com a exclusão.

Segundo a apostila do MEC intitulada ‘Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais’ (BRASIL, 2005), é possível destacar que as adaptações curriculares são classificadas como sendo de pequeno porte e/ou de grande porte.

As adaptações curriculares de pequeno porte são classificadas como não significativas e envolvem tão somente modificações simples na prática pedagógica por parte dos professores com a intenção de incluir os(as) alunos(as) em condição de deficiência. Já as adaptações curriculares de grande porte são classificadas como

---

<sup>13</sup> Nomenclatura da disciplina que trata sobre o processo de inclusão no curso de Educação Física.

significativas por representarem mudanças mais profundas no currículo, envolvendo as instâncias superiores que programam o processamento deste currículo com a finalidade dele contemplar as necessidades de todo alunado, em particular, essencialmente os(as) alunos(as) em condição de deficiência (BRASIL, 2005).

Como já relatado, o trabalho pedagógico no cotidiano escolar é concebido de forma a abordar tão somente as adaptações curriculares de pequeno porte, cuja atenção está na presteza e perspicácia de cada professor, individualmente, em conceber a inclusão do alunado no ensino regular. Enquanto aquelas de grande porte, sempre demarcadas por fronteiras políticas, financeiras, ideológicas e culturais ficam veladas por um currículo fechado e pré-moldado, que, de certa forma, pouco contribui para avançar em propostas afirmativas de inclusão educacional. Portanto, urge aliar as adaptações curriculares de pequeno e de grande porte com o intuito de construir reformas significativas e não significativas que relacionem a responsabilidade do sucesso dos processos de ensino e aprendizagem perante todos os envolvidos na escola: diretor, coordenadores, professores, alunos, funcionários, familiares e demais membros da comunidade escolar.

Minetto (2008) destaca que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) postulado pelo MEC, em 1998, foram importantes para disseminar a ideia de adequação por meio da flexibilização e dinamicidade do ensino, de forma a possibilitar que a inclusão ocorra, definitivamente, na aprendizagem e não fique simplesmente vinculada à socialização. Embora a adaptação seja um avanço para a concepção de um currículo voltado à diversidade, é preciso ter uma visão crítica sobre o ato de adaptar. Isso porque, em muitas situações, a adaptação é realizada de modo imediatista ou não planejada, sem levar em consideração as necessidades dos alunos com deficiência, bem como dos demais alunos, cabendo à escola repensar uma forma de conceber uma adaptação planejada e consciente.

Em 2006, a Resolução CNE 1/2006 (BRASIL, 2006), extinguiu das habilitações nos cursos de Pedagogia, resta, portanto, redimensionar a formação inicial de professores de modo que esta não esteja somente verticalizada para a formação em Educação Especial por meio de pós-graduações, sejam elas *lato* ou *strictu sensu*, ou, também, em cursos de licenciatura em Educação Especial, a saber, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Isso porque somente a formação em pós-graduações ou em cursos de licenciatura em Educação Especial não é suficiente para



formar professores no que concerne à Educação Especial, pois, certamente, o *locus* de formação desses professores é nos cursos de licenciaturas, sobretudo em Pedagogia.

Conforme Carneiro (2012, p.14),

O curso de graduação em Pedagogia era o *locus* de formação do professor especialista por meio da habilitação em educação especial, dividida entre as áreas de deficiências auditiva, mental, visual e física, até 2006, quando, com a nova Diretriz Curricular Nacional para os cursos de Pedagogia, as habilitações foram extintas da formação do Pedagogo. Tal medida equivocada – por não considerar o professor especialista como um professor com as mesmas funções características da docência – desloca a formação do especialista em sua maioria para a pós-graduação, limitando assim as possibilidades de uma formação mais abrangente.

Interessante esboçar uma crítica sobre a extinção das habilitações por tornar-se um escamoteamento de práticas que sejam inclusivas no âmbito escolar, pois a formação inicial de professores apresenta um processo formativo ínfimo para lidar com todas as peculiaridades do alunado em condição de deficiência. Com isso, não obstante a importância da formação inicial de professores dos cursos de licenciaturas, de acordo com Carneiro (2012), uma formação generalista não consegue possibilitar uma gama de elementos estruturais, políticos e educativos que rompa um modelo tradicional de ensino, de modo a propiciar um professor reflexivo que instigue os processos de ensino e aprendizagem que contemple a diversidade e a diferença no âmago da prática pedagógica.

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002) institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Art. 5 dessa resolução, esta elenca alguns elementos essenciais para a estruturação do PPC de cada curso, conforme se segue

a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (BRASIL, 2002, p. 2).

De acordo com a citação anterior, é preciso que a formação de professores esteja atrelada às necessidades da educação básica, sobretudo, na escolha dos conteúdos, bem como da forma que eles serão transmitidos para o alunado. Além disso, importante frisar que, no que se refere à organização curricular, o trabalho docente se pautará em um gama

de competências que, sem dúvida, almejavam atender “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, p.3).

Nesse sentido, o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) regulamenta a obrigatoriedade da disciplina LIBRAS para os cursos de Licenciaturas, e de modo facultativo para os demais cursos do ensino superior. A disciplina de LIBRAS pode ser considerada um avanço para o movimento de inclusão educacional, principalmente para a comunidade com deficiência auditiva, pois serve de exemplo de um movimento legítimo em prol de uma comunidade que historicamente foi marginalizada do ambiente escolar por não atender as expectativas educacionais de um modelo tradicional de ensino que, por sua vez, preza pelo padrão abstrato de aluno(a) em que somente os que apresentam uma organicidade coerente com os processos de ensino e a aprendizagem eram os incluídos na escola.

Pautando-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é possível aferir que a mesma tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação prioritariamente nas escolas regulares de modo a garantir os seguintes caminhos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.10).

Mazzotta (1996) destaca que o Brasil teve grandes influências dos países da Europa e dos Estados Unidos como forma de se espelhar no sentido de melhor cuidar das pessoas com deficiência. Nas três esferas de poder de governo, sejam elas federal, estadual e municipal, nota-se uma incoerência na compreensão do AEE dos(as) alunos(as) em condição de deficiência. Já que “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas

necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.11).

Mazzotta, já em 1996 afirmava – que é preciso que a Educação Especial tenha como foco a imersão na educação formal, como forma de não significar apenas um atendimento especial. Acima de tudo, pontua as diferenças nas políticas educacionais de Educação Especial antes e depois da década de 1990 no qual significaram melhorias para o atendimento das pessoas em condição de deficiência a partir do momento que foi e é pensada uma educação para todos.

A Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009 (BRASIL, 2009) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Dessa forma, o Art. 2º proclama que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.1). Cabe à escola organizar e planejar o AEE, no turno inverso da escolarização, de modo que o alunado PAEE tenha subsídios pedagógicos “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.1).

Em relação ao Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, é possível verificar uma gama de elementos que elucidam a estruturação da Educação Especial e AEE no âmbito da educação, com vistas a endossar o processo de inclusão educacional, em que tal processo deve ser preferencialmente no ensino regular. “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p.1).

Nessa linha pensamento, o próximo subtópico remete à Educação Especial com uma proposta articulada ao processo de inclusão educacional, resguardando as peculiaridades epistemológicas de cada uma dessas vertentes, já que a Educação Especial está intrinsecamente interligada com tal processo.

### 2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Sob a égide da Educação Especial, Bueno (2012), com o intuito de construir uma formação mais concreta e alicerçada em valores que sejam inclusivos, realiza uma abordagem que concebe a formação de professores qualificados<sup>14</sup> e não somente preparados para lidar com o ensino do alunado em condição de deficiência no ensino regular, como forma de tal grupo avance nos seus estudos de forma satisfatória. Sob esta ótica,

na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008, p. 11)

“Assim, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos” (MIRANDA, 2011, p. 126).

Kassar (2014) alerta para a contradição na formação de professores para e na Educação Especial de modo a questionar se é este modelo que queremos para o futuro. Em outras palavras,

tal modelo pode ser simplificado na seguinte expressão: Matrículas em salas comuns + Apoio de atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais = Atendimento educacional adequado para alunos foco da Educação Especial, ou seja, ao aluno com deficiência deveria ser garantida a matrícula nas salas de aula comuns das escolas públicas e sua escolaridade complementada (ou suplementada, no caso de alunos com altas habilidades), preferencialmente em salas de recursos multifuncionais. Essa estrutura passou a ser entendida como atendimento educacional especializado por excelência, adequada a compor um sistema educacional inclusivo (KASSAR, 2014, p.210).

Como pode ser analisado na citação de Kassar (2014), está posto um modelo de educação inclusiva que, ao mesmo tempo em que pressupõe uma formação generalizada,

---

<sup>14</sup>Bueno (1999) situa a importância da construção de professores qualificados por meio da colaboração dos professores generalistas com os professores especialistas. Isto é, os professores generalistas possam se capacitar de conhecimentos peculiares ao alunado em condição de deficiência, assim como os professores especialistas devem se capacitar da didática dos(as) alunos(as) que não possuem deficiência. E, assim, tal colaboração irá proporcionar uma educação mais perto de todos, bem como, do espírito democrático de acesso e permanência de tais alunos.

também exige uma formação especializada para dominar os conteúdos para o PAEE. Dessa forma, esta autora questiona se o modelo proposto de especializado e capacitado é viável e suficiente para a formação inicial de professores, e, caso sim, instiga a reflexão de quais devem ser as características dessas formações.

Considerando que a Educação Especial constitui uma modalidade de ensino que, muitas vezes, acaba sendo suplementar da grande área de Educação, de acordo com Harlos, Denari e Orlando (2014), faz-se necessário uma mudança urgente na estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial com vistas a propiciar uma educação coerente como o alunado em condição de deficiência e, também, possibilitará pontes de diálogo entre os profissionais, alunado e comunidade que tanto podem contribuir para o crescimento da Educação Especial.

No que tange à educação sob uma perspectiva inclusiva, pensa-se em uma escola que atenda os anseios de um grupo minoritário como forma de incluir todos(as) os(as) alunos (as) no âmbito da prática pedagógica. Entenda-se, aqui, que as barreiras não devem ser encaradas estritamente como arquitetônicas, isso porque as barreiras que estão enraizadas ontologicamente são as atitudinais que, por sua vez, estão ligadas ao modo de perceber as capacidades e potencialidades do alunado em condição de deficiência, em detrimento de somente se conformar com as limitações.

A linha do tempo da Educação Especial como forma de elucidar como procedeu o histórico da Educação Especial até chegar na lógica do AEE, tem a intencionalidade de explicitar a evolução da Educação Especial para fortalecer o processo de inclusão educacional, já que foram oportunizadas formas de acesso e permanência do alunado em condição de deficiência no âmbito do ensino (BRASIL, 2008).

No que se refere à Educação Especial enquanto mecanismo de assujeitamento<sup>15</sup> dos(as) alunos(as), Michels (2005, p. 257) aponta que a Educação Especial “assume, nesta relação, a função de colaborar com a máxima do pensamento positivista (ordem e progresso), adaptando os indivíduos à necessidade social ou se encarregando de ‘esconder’ da sociedade os sujeitos que não podem ser ‘ajustados’”. Pois, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas de modo a constituir uma mudança no modelo tradicional de ensino, já que “a inclusão escolar, para ser exitosa, requer esforços que necessariamente demandam olhares diversos, questionamento a certos paradigmas

---

<sup>15</sup> O termo assujeitamento se refere ao fato do sujeito ficar submisso a determinada ação de outro sujeito que têm relação intrínseca.

relacionados à maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e aprendizagem” (DENARI, 2008, p.35).

Interessante destacar que o conceito de deficiência coaduna com o enfoque médico-psicológico de encarar a deficiência, pois, conforme postulam Michels (2005) e Denari (2008), este resulta em denotar uma forma retrógada de encarar a concepção de deficiência há que atende os anseios de uma única figura profissional: o médico. Dessa forma,

essa perspectiva distancia-se do enfoque médico-psicológico, tradicionalmente postulado pela Educação Especial, qual seja: a deficiência é um atributo pessoal, condição objetiva, patológica da pessoa. Paradoxalmente, tendem a persistir classificações de acordo com etiologia, tipo e grau de deficiência, enfatizando-se a correção do “defeito” (DENARI, 2008, p.35).

De acordo com Bueno e Marin (2011), parece que um dos caminhos para diminuir os embates entre a formação de professores para a educação e a Educação Especial é pensar em uma organização curricular que não resulte em somente inserir uma disciplina no currículo, mas sim, possa ser um incentivo para avançar nos estudos na área de Educação Especial. Isso só será possível por meio de um trabalho pedagógico que contemple a união de saberes enquanto mecanismo para driblar as carências da prática pedagógica frente à diversidade e especificidades do alunado.

Interessante destacar ainda que a pesquisa realizada por Bueno (2002), não obstante a questão temporal por se tratar de um estudo de quase uma década e meia, contribui no sentido de analisar a Educação Especial no contexto das universidades brasileiras. Para tanto, é imprescindível compreender um contexto amplo quando o assunto é a Educação Especial como forma compreender como as instituições têm avançado para atender o processo de inclusão educacional. Assim, estudando a tríade ensino-pesquisa-extensão, o autor critica tais instituições por não contemplarem e atenderem uma perspectiva que acolha tal processo.

Na contemporaneidade o orquestramento de políticas de inclusão por parte do Estado tem servido como um mecanismo de assujeitamento deste perante os sujeitos da sociedade como forma de um controle da informação e da economia. Além disso, as políticas de inclusão têm-se empoderado do mercado de modo a velar a exclusão e fazer com que o sujeito se retroalimente da fantasia do mercado, significando uma constante busca pelo novo e pelo consumismo.

Lopes (2009) chama a atenção para o número cada vez mais crescente de políticas assistencialistas no Brasil, em que estas estão orquestradas por mecanismos do Estado para (re)alimentar o consumo no mercado. Assim, “o Estado tem de lançar mão de determinadas estratégias educacionais, de preferência articuladas com o próprio mercado, para que outras formas de subjetivação constituam os sujeitos de modo a dirigi-los em favor do mercado” (LOPES, 2009, p.125).

Ainda sob uma perspectiva de um mundo cada vez mais globalizado, Andrade e Marques (2012) acentuam que a docência passa por vários problemas éticos em busca de uma formação humana, pois tal docência tem-se pautado em mecanismos mercantilistas para significar o rendimento do professorado no seu labor. Portanto, tal maneira de encarar a docência pouco tem contribuído na melhoria no sentido de avançar numa formação humana ampliada, a partir do momento que são construídos valores que não condizem com as reais necessidades sociais, morais e éticas.

Neste sentido, resgata-se a importância de construir uma visão crítica de conceber a formação de professores cujo fulcro está na universidade, essencialmente no plano da docência, como forma de contrapor ao paradigma neoliberal que vem retroalimentando as relações éticas no âmbito da universidade. Para isso, faz-se necessário a construção de um ser atuante que possa assumir a ética enquanto contínua em sua vida de modo que esta possa ser transversal em sua docência.

Omote (2004) demonstra o panorama da educação inclusiva<sup>16</sup> nos 10 anos que sucederam a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tendo em vista que foi por meio deste documento que surgiram estudos e legislações em prol das pessoas em condição de deficiência. Importante frisar que o autor destaca para ir além do tom romanescos de encarar a inclusão, isso porque há um distanciamento entre a teoria e a prática de modo que deixamos de encará-la na prática e ficamos somente no cunho da retórica.

Denari (2013) descreve os avanços e retrocessos na política educacional, principalmente no que diz respeito à inclusão escolar, de modo a tecer as ligações entre deficiência, diversidade e a construção de uma autonomia escolar. Para tanto, tem-se como marco (ou começo) os anos 1960 e 1970 do século passado em que tal momento é marcado por um movimento de integração cuja base está alicerçada por um paradigma de serviços. Nesse sentido, a autora problematiza uma gama de elementos que faziam parte

---

<sup>16</sup> Por educação inclusiva, entende-se, aqui, que tal conceito pode ser interpretado de modo equivocado, considerando que a educação deveria ser inclusiva por natureza, portanto, contempla todos e todas na sua integralidade.

do marco supracitado e, até hoje, subjazem nas práticas pedagógicas do professorado, questionando que se estamos de volta ao começo.

Nessa mesma linha de pensamento, Baleotti e Del-Masso (2008) partem da década de 1980 para demonstrar o impacto da política de educação para TODOS, cuja essência é lutar por uma educação igualitária que possa incluir TODOS(AS) os(as) alunos(as) no contexto da prática pedagógica. Para tanto, é preciso reconhecer o salto político obtido com a ascensão dos movimentos mundiais em prol dessa educação, a saber, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Subjacente ao entendimento da inclusão educacional, faz-se necessário compreender que o marco supracitado foi um movimento que driblou o fulcro segregativo no qual o aluno era excluído dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a culpabilização do fracasso escolar estava somente no aluno em que este era vítima de uma estrutura escolar sucateada e marcada por um tradicionalismo que denota um ensino reprodutivista e acrítico. Como forma de problematizar tal linha de pensamento, exemplificando com os alunos em condição de deficiência intelectual severa ou profunda, dificilmente eram incluídos no âmago do ensino regular por possuírem o rótulo de incapazes, será que estamos de volta ao começo?

Para além de relatar um discurso de intenção de prover a inclusão educacional, é possível constatar se a educação dita ‘inclusiva’ está calcada em uma real intenção de incluir os(as) alunos(as) em condição de deficiência na classe comum, pois, de maneira geral, esta realidade deve ser encarada como uma realidade no âmbito da educação. Cabe destacar que muitos(as) alunos(as) em condição de deficiência são incluídos na classe comum, entretanto, muitas vezes, não são oportunizadas práticas pedagógicas e recursos que contribuam para atingir um patamar de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades. Dessa forma, não obstante o acesso desses alunos no âmbito do ensino regular, faz-se necessário garantir a permanência dos mesmos nesses processos de ensino e aprendizagem, bem como a garantia do êxito em tais processos.

A formação de professores é relevante para a consecução dos objetivos educacionais, bem como no favorecimento do processo de inclusão educacional. Louzano (2010) e Sigolo (2012) atestam sobre a formação de professores e o processo de inclusão educacional de modo que ela possa ser significativa para construção de um professor atento com a aprendizagem de seu alunado, bem como da diversidade e diferença que permeiam os mesmos.

Diante deste panorama, uma formação inicial preocupada com a diversidade e a



diferença é cada vez mais urgente. Levando em consideração a falta de valorização do professorado, torna-se comum o(a) professor(a) alegar que está despreparado ou não possui qualificação suficiente para ensinar tais alunos(as). Dessa forma, tal sentimento de despreparado resulta em uma lacuna na formação inicial de professores em que somente a formação continuada não será suficiente para contornar essa lacuna na formação de professores. Isso porque, diante das fragilidades no processo de formação inicial de professores, o professorado contornará tal carência na formação por meio de cursos curtos e rápidos que, por sua vez, serão o único caminho significativo para ampliar a formação que outrora foi aligeirada e fragmentada de conhecimentos que sejam inclusivos.

Unindo a falta de atratividade na carreira docente com a baixa valorização dos professores nas suas futuras instâncias de ensino, isso, sem dúvida, nos remete a importância que as políticas públicas devem assumir para valorização docente articulando-se com as demais instâncias que compõem o ambiente escolar como: família e comunidade. Acima de tudo, um país com a proposta de avançar no seu desenvolvimento humano deve primar por uma educação como base primordial do planejamento e engajamento político, pois a partir do momento que se forma sujeitos críticos sobre a sua própria realidade, é possível pensar em uma sociedade mais democrática e humana. Então, a educação deve ser uma prioridade na política do país, como forma de amenizar as desigualdades socioculturais tanto de acesso, permanência e equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, uma colaboração participativa entre os professores generalistas e especialistas pode amenizar um pouco as desigualdades de aprendizagem do alunado com vistas a possibilitar um ensino que seja inclusivo e possa auxiliar a permanência de tais alunos no âmbito da prática pedagógica.

Ainda, sobre o papel do professor especialista é preciso que ele seja valorizado para além do aporte legal, pois

mais uma vez, o quesito legal primado pela tentativa de perfeição filosófica e humanista não consegue superar a realidade: esses profissionais ainda não e constituem (e talvez quando o serão) uma realidade palpável na maioria das escolas do território brasileiro! Infelizmente (DENARI, 2012, p. 11).

Turqueti, Souza e Chinalia (2013) alertam para o fato de ir além do que é proposto pela legislação como forma de constituir em um processo que contemple a prática. Tal apontamento perpassa pela discussão entre teoria e prática de modo que esta deva estar presentes na prática pedagógica do professorado, garantindo a participação do alunado

em condição de deficiência no contexto de processos de ensino e aprendizagem que seja inclusivo e dialético.

Acima de tudo, os autores supracitados destacam a importância de uma formação inicial e continuada com respaldo para promover a busca incessante do saber, de forma que não se pode conceber somente os conhecimentos estudados durante a formação inicial. Partindo do ponto de vista que a formação de professores é um vir a ser em constante mudança com reestruturação e reelaboração de conceitos, concepções e conhecimentos que permeiam a prática pedagógica para o processo de inclusão educacional, faz-se necessário que ela se concretize, de modo a abarcar o coletivo de professores por meio de um planejamento pautado nas necessidades e competências de todos. Sobretudo, uma formação continuada que constitua um horizonte, um vir a ser, uma (re)construção do próprio saber que, por sua vez, está em constante modificação (TURQUETI; SOUZA; CHINALIA, 2013).

Diante deste panorama, após descrever como a formação inicial de professores pode ser articulada com o processo de inclusão educacional, no próximo momento será detalhado as aproximações entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de modo a contribuir no sentido de possibilitar nortes para o entendimento de uma educação que seja mais inclusiva.

#### 2.4 EXPLORANDO OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foram criados em 2008, por meio de Lei nº 11.892 e tem por finalidade, em primeira instância, atender um alunado em nível técnico e superior, visando uma formação técnica, como forma de opção ao mercado de trabalho, inspirado em modelos com uma formação mais rápida e flexível. Os IFs são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, e por isso são considerados como instituições de educação superior, tecnológica e profissional. Com isso, dentre seus objetivos, os IF devem oferecer educação profissional e integrada ao ensino profissional e educação superior.

No que tange a implementação das licenciaturas nos IF, estes possuem um entrave em concebê-las no interior da prática pedagógica, pois, inicialmente, mediante a lei

supracitada, os IF possuem um caráter eminentemente técnico com um direcionamento para o nível médio, já que

esta lei deixa claro que a principal função dos IFs é o ensino médio profissionalizante, e a própria estrutura foi concebida pensando este nível de ensino. As licenciaturas não têm uma estrutura administrativo-acadêmica própria. Não existe uma estrutura departamental, portanto, não existe um departamento de educação. Isso aponta que o objetivo, ao criar os IFs, não foi resolver os problemas que limitavam as licenciaturas nos CEFETs, mas sim limitar sua expansão. Assim, as licenciaturas ainda constituem um corpo estranho nos IFs (PANSARDI, 2013, p.242).

Helene (2007) afirma que a transição do CEFET para o IF mediante a Lei 11.892/2008 não impactaria na realidade da formação de professores dos IF, haja vista que este ordenamento legal não seria suficiente para alterar a realidade desta instituição no que tange ao quantitativo de cursos exigidos. Deste modo, percebe-se que a ampliação dos IF se conjecturou por meio de tal lei, principalmente no que refere à formação de professores. Torna-se, portanto, um equívoco não reconhecer essa lei como um limiar da expansão dos IF, principalmente no que se refere à implementação dos cursos de licenciatura, já que, para além da expansão, com essa lei os IF ampliaram a sua perspectiva de formação de professores para atuarem na educação básica, mesmo que, a grosso modo, fosse pensada para atender a demanda dos cursos técnicos.

Importante destacar que a implantação dos IF teve como pano de fundo suprir a carência de professores no âmbito das futuras atuações de ensino das licenciaturas em várias localidades do país, na qual esta instituição passou a tratar a formação docente como prioridade, ressaltando que 20 % dos cursos devem ser estritamente de licenciatura. Dessa forma, o trato na formação de professores surgiu no âmbito do IF como forma de prover a progressão de professores, “Logo, houve e há uma expectativa de que, com o aumento de cursos de licenciatura nos CEFET/IF, ocorra um aumento do número de professores, de forma a remediar uma necessidade de docentes para a educação básica e profissional” (LIMA, 2013, p.89).

Pansardi (2013) afirma que, historicamente, os CEFETs possuem a predominância de algumas áreas que correspondem às ciências da natureza que são contempladas pelos cursos de licenciaturas, a saber, matemática, física, química e biologia, consistindo, portanto, em um total de 75% dos cursos de licenciaturas dos IF. Dessa forma, parece que as ciências humanas não são vistas como prioridade no contexto de expansão desta

instituição, pois o perfil dos egressos era estritamente de tecnólogos para atuarem no mercado de forma imediata.

Acima de tudo, é preciso contextualizar a aderência do IFs rever à lógica de mercado, na qual pressupõe a formação de professores com um perfil aligeirado e pouco substancial para desvencilhar da precarização da formação pautada no tecnicismo e pragmatismo (PANSARDI, 2013), sobretudo de forma a tornar um corpo estranho no contexto da implantação das licenciaturas:

Este processo conhecido por “cefetização”, que consistia na adequação da educação profissional e tecnológica as novas exigências da inserção nacional na economia globalizada. Assim, o novo modelo de formação de profissionais objetivava uma formação rápida e flexível, em sintonia com os interesses do mercado. Estas políticas levaram a precarização da formação profissional que contrastou vivamente com a tradição de qualidade que fez a fama das antigas escolas técnicas federais (PANSARDI, 2013, p. 238).

De certo modo, a carência e escassez de professores de licenciatura não devem ser entendidas somente sob o ponto de vista quantitativo em que só é analisado o número de professores versus a demanda exigida pelo mercado. Isso porque é preciso se atentar pelo alto índice de evasão dos cursos de licenciatura no âmbito do IF, já que, sem ser tendencioso, é uma realidade nacional no tocante ao acesso e a permanência nos cursos de licenciatura. Parece que os cursos que possuem maior carência de professores são aqueles que possuem maior evasão.

Acima de tudo, é preciso assumir um ponto de vista da realidade dos IF como um todo, não se limitando apenas ao fator quantitativo, mas sim de toda dinamicidade que envolve a formação de professores nesta instância:

Além disso, consolidar uma instituição especializada em educação profissional como formadora de professores apenas pela necessidade quantitativa de docentes torna vazia esta proposição política. Desta forma, tem-se uma política com a finalidade de suprir uma necessidade pontual, enquanto seria necessário um projeto político que permeasse essa ação, considerando todas as implicações da formação de professores em Institutos Federais (LIMA, 2012, p.17).

Portanto, é um equívoco pensar na relação carência versus demanda exigida pelo mercado somente sob a ótica do quantitativo de professores, sendo que a formação perpassa por uma gama de fatores subjacentes, tais como: evasão dos cursos de licenciatura, desvalorização do professorado no mercado de trabalho, condições dos

cursos de licenciatura no que tange ao trato do trabalho pedagógico, bem como a baixa autoestima do professorado (LIMA, 2013). Em outras palavras:

O aumento da oferta de formação docente será insuficiente, se esta não vier acompanhada de outros fatores que interferem no ingresso e permanência na profissão. Portanto, a formação docente é apenas um dos aspectos necessários a serem impulsionados pelas políticas públicas educacionais, não podendo ser apenas alavancada na quantidade. É necessário que a boa qualidade dessa formação seja garantida (LIMA, 2013, p.98).

Lima (2013) informa que a expansão dos IF se deu de forma predominante na região nordeste com a escolha de algumas áreas em particular, “compilando os dados, pode-se afirmar que a predominância da oferta de formação de professores nos IF é de cursos na região nordeste, presenciais, noturnos, e com uma formação para a educação básica, principalmente nas áreas de ciências e da matemática” (LIMA, 2013, p.97).

Além disso, os cursos de licenciaturas dos IF foram direcionados para atender a demanda de um grupo específico da sociedade, ou seja, a classe trabalhadora que, por sua vez, não tem disponibilidade de estudar em uma instituição pública diurna; ou, também, condições financeiras para pagar uma faculdade particular no período noturno, pois:

Assim, a formação de professores dos IF volta-se para a classe trabalhadora, para aqueles que não puderam realizar seus estudos sem exercer uma atividade que promova recursos financeiros, ou seja, uma classe social e economicamente desfavorecida. Desta forma, os IF contribuem para o acesso ao ensino superior por uma classe que teria dificuldades para ingressar numa universidade pública diurna, ou então de pagar uma faculdade particular noturna (LIMA, 2013, p.100)

Segundo o art. 8º da Lei 11.892/ 2008, é proposto que todos os IF devem garantir no mínimo 20% de suas vagas para cursos relacionados com a formação de professores (BRASIL, 2008).

Indo mais a fundo, a referida Lei definiu percentuais mínimos de vagas para os dois principais níveis e modalidades de ensino a serem oferecidos: pelo menos 50% das vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio e pelo menos 20% das vagas para os cursos de licenciatura para a educação básica prioritariamente nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional (SILVA, 2010, p.2).

Com isso, esses cursos possuem uma normativa quantitativa, bem como uma indicação para a predominância de determinadas áreas do conhecimento (ciências da natureza, da matemática e para educação profissional), demonstrando, assim, que há um foco para as licenciaturas dentro dos IF (LIMA, 2013, p. 84).

Nesse sentido, vale ressaltar que os Institutos Federais constituem uma organização de ensino com certas particularidades: possuem um histórico específico relacionado à educação profissional; têm uma variedade de níveis dos cursos ofertados; e realizam seu vínculo com o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que traz para os IF uma missão com a profissionalização do país em seu aspecto técnico e tecnológico. Portanto, as licenciaturas oferecidas pelos Institutos revelam um locus diferente daquelas oferecidas por outras instituições de educação superior (LIMA, 2013, p. 85)

Silva (2010) relata a carência de pesquisas no âmbito educacional que tratem sobre a temática de formação de professores nos IFETs enquanto campo de investigação. Além disso, ressalta-se a ínfima quantidade de estudos na literatura educacional que abordem essa temática nos IFETs, cujo resultados “na nossa busca nos autorizam a conclamar pela inclusão da questão da formação de professores nos IFETs na pauta das pesquisas educacionais contemporâneas, sob os mais diversos enfoques metodológicos, teóricos e críticos” (SILVA, 2010, p. 4)

Ao mesmo tempo que compartilham os dilemas das demais instituições da formação de professores, a formação nos IFETs possui também especificidades que não podem ser negligenciadas. Não as pensamos como especificidades que se encerram em-si-mesmas, porém que merecem ser também consideradas em seus contextos próprios, se quisermos ter em vista a sua melhoria e a construção de uma educação nacional mais democrática e acessível aos historicamente excluídos de suas oportunidades (SILVA, 2010, p. 5).

Há que frisar que o eixo de investigação dos cursos de licenciatura dos IF possui uma atuação na formação de professores com um viés na formação inicial com vistas a delinear a oferta de 20% dos cursos existentes para essa modalidade. Dessa forma, sobre à formação continuada, esta ocorre de forma tímida e pouco atuante, pois parte de pressuposto de uma formação para o ingresso imediato no mercado de trabalho com a finalidade de atender a peculiaridade da escola que o futuro professor(a) atuará nas suas atividades laborais. “Apesar da lei n.11.892/2008 estipular igualmente que deve ser ministrado cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, os Institutos Federais possuem seu foco na formação inicial” (LIMA, 2013, p.100).

Além de focar na formação inicial de professores, os Esquemas I e II, cujo início se deu no CEFET-MG no ano de 1981 para a formação de professores de disciplinas específicas. No primeiro esquema tem-se como objetivo possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior; ao passo que o segundo trazia

essa mesma formação do Esquema I aos portadores de diploma de técnico, além de acrescentar as disciplinas de conteúdo técnico específico (LIMA, 2013).

Ou seja, no Esquema I, permite-se que qualquer profissional formado com graduação de nível superior possa obter sua formação pedagógica, cursando as disciplinas pedagógicas, exigidas para as licenciaturas. Ele passa a ter autorização para lecionar no ensino de 2º grau. Já no Esquema II, qualquer profissional formado em nível médio técnico que curse, além das disciplinas pedagógicas, disciplinas de conteúdos específicos relativos à área de seu diploma de segundo grau, passa a fazer jus aos direitos dos licenciados (LIMA, 2013, p.87)

No tocante a peculiaridade das licenciaturas nos IF, interessante destacar que estas possibilitarão uma formação inicial de professores com a finalidade de capacitar tal professorado para atuar na Educação Profissional (EP), bem como na educação básica em contexto geral. Para tanto, faz-se necessário construir caminhos para que essa formação seja pautada em um caráter crítico, concreto e consciente, de modo que os futuros professores possam desvencilhar das armadilhas do sistema capitalista e, também, das agruras do mercado de trabalho.

Considerando que o espaço institucional e legal para a formação do professor da EP, como da educação básica em geral, no Brasil, é o curso de licenciatura, que se propõe a habilitar o futuro professor em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o ensino, assume-se que existe um conhecimento próprio à área do ensino que é básico para a formação do professor da EP. Entretanto, conforme afirmado, não se encontram, inclusive na própria rede federal, muitos cursos de licenciatura direcionados para a formação de professores para a EP e que contemplem, portanto, as especificidades que essa modalidade de ensino possui (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, p.30).

Considerando a especificidade da EP no contexto da formação de professores, o delineamento das licenciaturas deverá acompanhar a dinamicidade da oferta de cursos que possam construir mecanismos para enquadrar ao perfil almejado pelo mercado de trabalho. Dessa forma,

o grande desafio da educação profissional e tecnológica é voltar-se para uma formação profissional que coloque em seu cerne a humanização e democratização do processo, o que nos conduz à defesa do desenvolvimento traduzido na ampliação da produção de bens e serviços que promovam maior qualidade de vida (PEREIRA, 2016, p.15).

Ora, é preciso que, para além do fator produtivista do mercado, seja considerada uma formação que tenha um desdobramento crítico como forma de possibilitar a construção de uma prática pedagógica que atenda às necessidades e potencialidades do alunado.

Tendo em vista o panorama geral dos IF, o próximo subtópico focará no IFG como forma de elucidar como tal instituição, de modo interdisciplinar, aproxima de uma formação de professores que articule com o processo de inclusão educacional, explicitando tal discussão à luz dos documentos atinentes ao IFG.

#### **2.4.1 Apresentação do currículo do IFG e a disciplina de Educação Especial: um enfoque interdisciplinar**

Neste momento, o currículo do IFG deve ser analisado de forma detalhada com vistas a trilhar as aproximações entre as possíveis disciplinas de Educação Especial e a interdisciplinaridade. Perante o currículo dos cursos do IFG, importante ressaltar que este apresenta um cunho político e social de modo a valorizar a inclusão social no intuito de prover por uma educação crítica e omnilateral (IFG, 2013).

No entanto, no que se refere ao processo de inclusão educacional, o currículo dessa instituição pouco tem instigado aproximações entre as disciplinas das matrizes curriculares dos cursos com tal processo, conforme poderá ser acompanhado posteriormente. Destarte, tal distanciamento entre o currículo e esse processo pode ser analisado como uma lacuna na formação inicial de professores. Ora, a partir de momento que há uma fragilidade no currículo com um enlace na Educação Especial, sem dúvida, isso também denotará em uma carência de conhecimentos que sejam inclusivos e, por sua vez, possam fortalecer os processos de ensino e aprendizagem.

Dentre os 19 cursos de licenciatura do IFG, nota-se uma lacuna na formação inicial de professores no tocante ao processo de inclusão educacional, tendo em vista que há pouca reflexão no decorrer de cada curso em prol de uma formação que possa instigar os futuros professores conhecimentos que sejam inclusivos. Isso porque, exceto em 3 cursos de licenciatura, os outros 16 cursos de licenciatura não apresentam nenhuma disciplina denominada como Educação Especial.

Dessa forma, esses 16 cursos de licenciatura, juntamente com os 3 cursos que possuem a disciplina de Educação Especial, apresentam somente a disciplina de LIBRAS enquanto mediadora do processo de inclusão educacional que, grosso modo, é reflexo das



políticas inclusivas em prol da educação dos surdos. Para tanto, cabe, então, questionar se uma disciplina de LIBRAS, por vezes, com uma ínfima carga horária, dará conta de esboçar todos os conhecimentos da cultura surda de modo a demonstrar a identidade surda.

Há de se considerar que apesar das inúmeras e importantes considerações trazidas com o Decreto, em momento algum se pontua a importância do conhecimento acerca da história da educação de surdos e da língua de sinais, da cultura surda e de outras particularidades que diferenciam estes sujeitos. Facilmente somos convencidos de que sabermos língua de sinais (muitos sem a compreensão de que se trata de uma língua, insistindo em nomeá-la de linguagem de sinais) é o suficiente, e a partir de algumas aulas de Libras estaremos preparados para recebê-los em nossa sala de aula (MEDEIROS, 2015, p.5).

Nesse contexto, apresentam, em suma, duas realidades justapostas no que se refere aos benefícios para os alunos surdos por meio de um ordenamento legal: 1) a própria forma da Lei que garante a presença de LIBRAS no âmbito da formação inicial de professores enquanto mecanismo de transmissão de conhecimentos da comunidade surda; e 2) a imposição das políticas de Educação Especial que, por sua vez, incluem os alunos surdos enquanto deficiência sensorial por meio de mecanismos de ensino que possam melhor incluí-los no ensino regular como, por exemplo, o AEE.

Se de um lado vemos os surdos na busca pelo reconhecimento linguístico e cultural, sem desejo de pertencer a uma educação especial e/ou inclusiva, mas de simplesmente ser reconhecido nas suas diferenças, de outro lado vemos políticas públicas (de ouvintes) que buscam convencê-los do contrário com práticas discursivas normalizadoras. Um movimento que vai da invisibilidade à deficiência, da deficiência à insatisfação. A insatisfação que sinaliza por outros olhares e outras práticas, pelo reconhecimento linguístico e cultural do surdo e por uma maior participação na elaboração de tais políticas (MEDEIROS, 2015, p.7).

Com isso, dois movimentos com a intencionalidade de beneficiar os alunos surdos, quais sejam, a constituição da LIBRAS como disciplina e os movimentos em prol da educação inclusiva, “os quais foram incorporados por um discurso e uma política de governo, que entrelaçou tais movimentos numa ordem discursiva em favor da inclusão de todos na escola regular” (SANTOS; COELHO; KLEIN, 2017, p.5).

Entre o todo e a parte, entre o fragmento e a totalidade, pode ser analisado duas realidades distintas no que se refere a contemplação de uma disciplina ou outra para representar os interesses de determinados grupos. Para além do ordenamento legal e das reivindicações da comunidade surda, é preciso desvencilhar o propósito do Decreto

5.625 (BRASIL, 2005) no tocante às estratégias de governo para determinados fins, sobretudo financeiros. Em outras palavras, a concretização desse decreto pode ser encarada como uma estratégia de governo para redução de gastos por meio dos recursos pedagógicos da comunidade surda em instituições especializadas, pois, em suma, a partir do momento que os alunos surdos são incluídos no ensino regular, é preciso pouco investimento para os mesmos no âmbito dessas instituições. Com isso, o impasse da estratégia governamental para o processo de inclusão educacional está em reduzir os gastos públicos e, também, beneficiar somente uma categoria considerada de alunos em detrimento dos demais que possam possuir alguma outra deficiência. Parece que a inserção da LIBRAS nos cursos em questão partiu de um poder coercitivo de tal decreto para as matrizes curriculares, em detrimento de ser uma decisão coletiva entre o colegiado de professores para decidir a inclusão ou não dessa disciplina. Não obstante, não é papel deste estudo discutir sobre tal legitimidade, mas sim, apontar algumas lacunas na formação de professores da instituição estudada que potencializarão a visão ligada ao processo de inclusão educacional.

Diante dessa perspectiva, parece que a disciplina de Educação Especial poderia ser articulada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura enquanto obrigatória de forma a abordar as peculiaridades do alunado em condição de deficiência. Contudo, ela é facultativa na maioria dos cursos de licenciatura do IFG por decisão do coletivo de professores de tais cursos em não ofertá-la de modo obrigatório. Dessa forma, a intencionalidade não seria impor a obrigatoriedade de tal disciplina no âmbito do currículo desses cursos, mas sim, demonstrar que é possível construir culturas de inclusão por meio de exemplos de cursos que a tem como obrigatória, assim como cultivar a interdisciplinaridade. Parte-se do pressuposto que o coletivo de professores poderia unir formas para a criação de novas disciplinas ou, para além disso, construir um PPC interdisciplinar que possa instigar a união de duas ou mais disciplinas para construírem metodologias e estratégias de ensino que sejam inclusivas.

Com o intuito de percorrer as trilhas de um processo de inclusão educacional, cuja materialização está na disciplina de Educação Especial, inicialmente, é preciso possibilitar o entendimento da formação inicial de professores com um enfoque interdisciplinar com vistas a propiciar uma formação ampla, crítica e dialética. Tal delineamento proporciona que seja concretizada uma investigação dos cursos de licenciatura no tocante a identificar, refletir e cotejar a articulação da disciplina de Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.

Ao se conceber uma postura interdisciplinar da disciplina de Educação Especial, estrutura-se uma teia de significados que conduz essa disciplina a dialogar com outras disciplinas com o intuito de ampliar o olhar sobre a própria prática pedagógica, bem como para significar um avanço crítico para a efetivação do estágio supervisionado na perspectiva inclusiva.

Fazenda (2012) elucida que o primeiro passo para construir uma concepção interdisciplinar seria abandonar aquelas posturas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que não possibilitam um avanço no sentido de encarar o novo com outros olhares.

Sobre o conceito de interdisciplinaridade, importante ressaltar que ele se constitui em pensamento inovador para encarar a prática pedagógica, no sentido de justificar a união colaborativa de duas ou mais disciplinas (FAZENDA, 2008; MIRANDA, 2008; TRINDADE 2008; YARED, 2008). Tais disciplinas não terão um aspecto unificado que circunscreve objetivos próprios, mas sim, compartilharão objetivos com um papel determinante para justificar a colaboração entre as várias disciplinas com o intuito de abarcar a totalidade do saber.

Partindo do pressuposto da concretização de um PPC inovador e comprometido com o desafio das diferenças, é necessária a criação de um currículo flexível e aberto que possa prover melhorias para todos os alunos, mediante as necessidades específicas, por meio das competências, por uma relação dialética entre os vários protagonistas do ambiente escolar: professor-aluno-diretor-comunidade-família (MINETTO, 2008).

Relacionando tal pensamento com o processo de inclusão educacional, destaca-se que, ainda, existe a dicotomia entre ensino regular e ensino especial em que o aluno em condição de deficiência é direcionado intencionalmente para o ensino especial sem ao menos terem sido averiguadas suas potencialidades para, então, ser incluído no ensino regular (SANTOS, 2008). Portanto, isso denota o retorno a um contexto passado, tendo em vista que tal processo segrega o sujeito das instâncias educacionais.

Importante destacar que a partir do momento em que se escolhe uma abordagem interdisciplinar de conceber a disciplina de Educação Especial, não acontece a anulação de caráter disciplinar da mesma, visto que essa abordagem parte do pressuposto da interação de duas ou mais disciplinas, ao mesmo tempo em que contempla esse caráter. Com isso, Lenoir (2012) aponta que no sentido a perspectiva interdisciplinar não é contrária à perspectiva disciplinar, antes, é uma complementação mútua.

No que tange à disciplinaridade e à interdisciplinaridade,

a história do currículo tem sido importante na tarefa de questionar a presente ordem curricular em um de seus pontos centrais: a disciplinaridade. Apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente. Tem-se vinculado, com insistência, nesse contexto, o papel da chamada “interdisciplinaridade”. Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular. Seria necessário, talvez, um movimento mais radical para minar com mais profundidade essa estrutura. Seria central a esse movimento reconhecer a disciplinaridade da presente estrutura curricular não como a tradução lógica e racional de campos do conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e de controle tornam-se centrais (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 40-41).

Acima de tudo, contemplar uma abordagem interdisciplinar no processo de inclusão escolar é aderir a um pensamento da ciência superadora e inovadora, em detrimento ao da abordagem de uma visão simplista, fragmentada e determinista da ciência moderna (TRINDADE, 2008).

Trindade (2008) destaca o propósito de compreender o sentido da prática pedagógica com um cunho crítico e consciente quando descreve o sentido da prática interdisciplinar, já que esta,

pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o ‘eu’ convive com o outro sem abrir mão das suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento (TRINDADE, 2008, p.82).

Pressupõe-se que Sacristán (2000, p. 22) aproxima da ideia da interdisciplinaridade ao conceber

que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino, ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em que parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança.

Com um enfoque interdisciplinar, o professor é instigado a ser mediador dos protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem, de modo que os(as) alunos(as) possam se sentir autores de suas próprias histórias. Nesse sentido, o professor e o aluno são sujeitos que realizam esse processo, pois “é necessário ter consciência de que o sujeito é plenamente ativo, é protagonista, mas que não pode vangloriar-se dentro ou atrás de uma vitória” (YARED, 2008, p. 165).

Tal ponto de partida pode ser observado na pesquisa de Vitaliano e Manzini (2010) em que os participantes denunciaram a necessidade de articulação entre as áreas de Educação e de Educação Especial. Esses autores apontaram que as disciplinas pertencentes a estas duas áreas podem trabalhar a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia, cuja intenção é tratar os conhecimentos ligados à inclusão escolar como temas transversais nas outras disciplinas do curso.

Harlos (2015) fundamentou em sua pesquisa a formação de professores nos cursos de Pedagogia e pós-graduações *lato sensu* no estado do Paraná, tendo como norte a Educação Especial. Diante disso, analisou as matrizes curriculares desses cursos com a intencionalidade de articulação entre a Educação Especial para atuação com os(as) alunos(as) em condição de deficiência de modo a cunhar um processo de inclusão educacional pautado no acesso e permanência de tais alunos(as) no âmbito do ensino regular. Na revisão de literatura, Harlos (2015) delinea sobre a formação de professores para Educação Especial, destacando, acima de tudo, como se processa essa formação no estado do Paraná. Além disso, demonstra, de forma pertinente, o panorama das pesquisas sobre formação de professores para Educação Especial no mundo, no Brasil e, também, no Paraná.

Deste modo, o autor conclui que existe uma formação lacunar para tal processo, pois há ausência de disciplinas que tratam sobre a inclusão dos(as) alunos(as) em condição de deficiência. Destacou, ainda, que a realidade paranaense da formação de professores para a Educação Especial tem se tornado insuficiente para a atuação de tais alunos(as) pelo fato de exigir cada vez mais um professor polivalente, multifuncional e com ambos conhecimentos técnicos, contudo com poucos horizontes teóricos e metodológicos para superarem a pequena carga de saberes ligados à Educação Especial.

Em relação à Resolução nº 13 de 02 de junho de 2014 (IFG, 2014) que define as diretrizes pedagógicas e institucionais para a formação de professores por meio da oferta de cursos de licenciatura do IFG, importante destacar que esta resolução não aborda como

princípios uma educação que seja inclusiva de modo a atender o processo de ensino e aprendizagem para o alunado em condição de deficiência. Dessa forma, quiçá pensar se os princípios inclusivos ficam subentendidos nos ementários das disciplinas, já que é uma condição *sine qua non* para o processo de inclusão educacional que sejam explicitados os conhecimentos, as disciplinas e os conteúdos que serão destinados para a materialização de tal processo.

Ainda sobre a Resolução anterior, no que se refere a sua abrangência, é possível constatar que a oferta dos cursos de Licenciatura no IFG possui um perfil que verticaliza da educação básica até a superior, ressaltando a peculiaridade da educação profissional técnica de nível médio, conforme pode ser acompanhado na citação abaixo

Art. 2º. A atuação na oferta de cursos de Licenciatura pelo IFG tem abrangência institucional e destina-se a formação de docentes com perfil para a atuação na educação básica e superior e na atuação nos níveis e modalidades de ensino da educação profissional, nos termos dos artigos 36-A a 36-D e 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96.

Importante destacar no Art. 4º da Resolução nº 13, que define as diretrizes dos cursos de Licenciatura, especificamente no inciso V, quando aborda que a inclusão de disciplinas, conteúdos e temáticas no PPC dos cursos atendam às necessidades e às exigências legais do currículo da educação básica. Dessa forma, por meio de uma análise da LDB 9394/96, não há nenhuma disciplina especificamente de Educação Especial, o que, por sua vez, pode ser uma justificativa para a não inclusão de disciplinas, conteúdos e temática durante os cursos de licenciatura. Contudo, certamente, na educação básica devem possuir temas transversais que tratem do processo de inclusão educacional, bem como alunos(as) em condição de deficiência, portanto, tal justificativa não se torna plausível, ainda mais que na educação básica há o AEE que contempla o alunado Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), já que, de acordo com o Art.58, inciso 2º “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (LDB, 1996, p.34).

Para tanto, coaduna-se “na elaboração dos Projetos Pedagógicos – PPC dos Cursos de Licenciatura do IFG as áreas acadêmicas deverão atender aos princípios, às diretrizes e aos objetivos constantes do presente regulamento” (IFG, 2014, p.5).

Embora esta resolução não aborde princípios e objetivos que sejam inclusivos, é possível identificar como disciplina obrigatória do Núcleo Comum, Básico e Didático-Pedagógico a LIBRAS com carga horária de 54h. Ainda,

§ 5º. A inserção de outras disciplinas obrigatórias no Núcleo Comum, básico e didático-pedagógico dos cursos de Licenciatura deverá observar as áreas de concentração, conforme apresentadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, as diretrizes e a habilitação do curso, conforme indicado pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE e a composição do quadro de servidores docentes dos respectivos departamentos de áreas acadêmicas dos Campus (IFG, 2014, p.7).

Conforme a citação anterior, a inserção de outras disciplinas obrigatórias deve obedecer às áreas de concentração propostas pela CAPES com intuito de corresponder a proposta de uma educação com cunho tecnológico. Nesta perspectiva, importante frisar que a área de Educação Especial é subárea da Educação cuja articulação poderia ser fecunda para o processo de inclusão educacional.

Diante disso, a lacuna de conhecimentos atinentes ao processo de inclusão educacional, a formação inicial de professores fica fragilizada já que há a centralização do fracasso de despreparo somente para um(a) professor(a), cuja mudança de atitude seria um coletivo de professores assumirem a implementação de tal processo. No entanto, novamente ‘caímos no abismo’ de uma formação inicial de professores descompromissada com esse processo em que o discurso de despreparado para lidar com o alunado em condição de deficiência é recorrente e, por sua vez, resulta em instalar uma cultura de não aceitação por tal processo (VITALIANO; MANZINI, 2010).

Tendo como respaldo a Resolução MEC/CNE nº 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, esta aborda pela igualdade de acesso e permanência de todos os(as) alunos(as) no âmbito da educação básica na qual deve primar pela articulação entre Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Resolução que consta nesta

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma

política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL/CNE, 2015, p.3).

Diante deste panorama, urge repensar a construção do PPC no IFG de modo a atender os princípios norteados do PDI e, ainda, da prática pedagógica ministrada pelo professorado com vistas a significar um espaço fecundo para mudanças e para aceitação do processo de inclusão educacional. Contudo, cabe ressaltar o distanciamento entre o PDI e o PPC no que tange à formação inicial de professores para a concretização do processo em questão no IFG, cuja funcionalidade não atende os requisitos mínimos em prol de um processo que instigue a inclusão educacional dos(as) alunos(as) em condição de deficiência. Em outras palavras, há uma descontinuidade entre os elementos inclusivos do PDI perante o PPC, pois ao mesmo tempo que o PDI prega uma educação que seja inclusiva, o PPC não apresenta a incorporação de tais elementos para a efetivação deste processo. Portanto, por um lado, novamente retoma-se o discurso da criação de novas disciplinas para atender tal processo e, por outro lado, a cultivação da interdisciplinaridade para enriquecer a articulação das disciplinas dos cursos com tais elementos.

Além disso, a Resolução MEC/CNE nº 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) esclarece que a formação inicial e continuada almeja abordar todos os níveis e modalidades de ensino, como

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, CNE, 2015, p.3-4)

Como pode ser analisado no trecho anterior, tal resolução pressupõe a formação inicial e continuada de professores(as) que contemple a Educação Especial nos diferentes níveis e modalidades de ensino de modo a proporcionar uma formação que efetue a difusão de conhecimentos, bem como um perfil profissional que contemple todas as instâncias de ensino.



Ainda de acordo com a resolução supracitada, é importante destacar que esta apresenta de forma tímida e irrelevante conhecimentos em prol de uma educação que seja inclusiva, pois aborda tais conhecimentos de modo amplo e, por sua vez, resulta em não contemplar TODAS as pessoas que têm total direito de serem incluídas no âmbito do ensino regular, particularmente o alunado em condição de deficiência.

Tal pensamento pode ser analisado sobretudo no Capítulo 2 no artigo VIII que propõe “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (CNE, 2015, p.6). Nota-se que a educação inclusiva é tratada de modo amplo sem atender as necessidades do alunado em condição de deficiência, pois parte-se do pressuposto que tal educação a grosso modo é aquela que está à margem da educação geral e, portanto, busca contemplar o diferente e o diverso nos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, cabe indagar se este modelo de formação de professores realmente atende os anseios do processo de inclusão educacional, porque muitas vezes denota em um distanciamento do que é proposto legalmente e do que é materializado na prática. Isso resulta em concretizar tal processo de modo romântico e, certamente, tornar mais um empecilho do que algo a ser almejado e trilhado no âmbito da prática pedagógica como uma missão da escola de incluir tais alunos.

Tal reflexão se torna lacunar na formação inicial de professores para atender o processo de inclusão educacional, isso porque não apresenta princípios norteadores para a concretização de tal processo. Com isso, parece que a tendência é omitir tais princípios nos documentos que regem esta formação, juntamente para determinar um aspecto romântico que não se materializa na prática. Infelizmente isso pode impactar na concretização de tal processo pelo fato de não atender as necessidades e potencialidades dos(as) alunos(as) em condição de deficiência.

Com uma gama de disciplinas articuladas com os objetivos propostos pela disciplina de Educação Especial, é possível pensar em um processo de ensino que se pautar por uma aprendizagem coerente com o processo de inclusão escolar. Sobretudo, para o melhor entendimento das especificidades dos alunos em condição de deficiência e a consistente permanência desses alunos no processo de aprendizagem.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

No que tange ao percurso metodológico, complexidades, dificuldades, desafios, inquietações são partícipes da aventura de fazer pesquisa e tornar-se pesquisador. “Curiosidade, criatividade, disciplina e, especialmente, paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade” (GOLDEMBERG, 2003, p.21)

Desta forma, a formação de um pesquisador comprometido com a ciência e a evolução de conhecimentos pressupõe total imersão em uma dada realidade com vistas a investigar e analisar fatos, fenômenos, ações, experiências alimentando o ensino, buscando atualizá-lo perante o mundo, sob a égide do conhecimento. Este, por sua vez, tanto pode ser entendido como problema ou como processo. Como problema, refere-se à percepção de “que as coisas não são tão simples como se apresentam, que há afirmações discutíveis ou falsas, que observações tem diferentes valores, que são mais ou menos fiáveis que outras” (VILELAS, 2009, p.19). Como processo, “está intimamente ligado à cultura e ao trabalho do homem, bem como à tomada de consciência perante o desconhecido {...} necessitando da presença de três elementos: o objeto, o sujeito e uma relação entre os dois” (VILELAS, 2009, p.21).

Para que tal processo resulte em êxito, há que se valer das diferentes modalidades das quais se reveste a pesquisa, por meio de um método científico, fonte de obtenção de conhecimentos e validação dos mesmos. Este estudo prima pela pesquisa qualitativa pois esta “parte do fundamento de que existe um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objetivo e a subjectividade do sujeito” (VILELAS, 2009, p. 106). Além disso, “as pesquisas qualitativas são dirigidas para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada a formação de explicações” (VILELAS, 2009, p. 110).

Como caminho investigativo, este estudo se pauta pelo estudo de caso, por tratar de uma realidade específica – o IFG - analisando a sua grade curricular de forma a compreender como nesta se insere a Educação Especial. Define-se como estudo de caso

uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (...) como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p.32-33).

No que concerne à metodologia adotada, essencialmente sobre a classificação quantos aos objetivos deste estudo, tem-se como referencial o procedimento de análise do tipo exploratório, pois segundo Gil (2007), esse procedimento é adotado em pesquisas que possibilitam uma visão geral sobre a temática estudada, de modo a compreender acerca de determinado fato. Acima de tudo, o tipo exploratório é utilizado quando o tema escolhido é pouco explorado e, dessa forma, fica difícil de presumir e formular hipóteses coesas e definidas. De acordo com o autor supracitado, as pesquisas exploratórias exigem um menor grau de rigidez no planejamento e, por sua vez, acolhem o levantamento bibliográfico e documental, bem como os estudos de caso.

Para tanto, no que se refere à classificação quanto à técnica de coleta de dados, este estudo acolhe as pesquisas do tipo bibliográfica e documental. Segundo Marconi e Lakatos (2006) tais pesquisas fazem parte de um processo de documentação indireta, em que “serve-se de fontes de dados coletados por outras pessoas, podendo constituir-se de material já elaborado ou não” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.43).

De acordo com Marconi e Lakatos (2006), a pesquisa bibliográfica caracteriza por ser de fontes secundárias e, fundamentalmente, trata-se de um levantamento de toda bibliografia já publicada. Quando um pesquisador constrói um trabalho científico grosso modo ele já está utilizando de tal pesquisa como forma de subsidiar os seus conhecimentos com os que está sendo sistematizado nesse trabalho. Portanto, a peculiaridade deste estudo é utilizar tal pesquisa buscando referenciar o estado da arte dos conhecimentos de alguns descritores, são eles: Educação Especial, Licenciaturas, Inclusão Educacional e Formação de Professores.

A pesquisa documental é contemplada por documentos de fonte primária considerados de primeira mão, contemplando todo material, como documento escrito ou não, que pode ser fonte de informação para a pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2006). A pesquisa documental, segundo Gil (2007), é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, pois possui a peculiaridade de apropriar da forma escrita como suporte de análise, em que esta normalmente é minuciosa e resguardada de confiabilidade à natureza do texto.

No intuito de diferenciar a pesquisa bibliográfica e documental, adota-se Oliveira (2007). Segundo o autor, a primeira se atrela aos textos que já foram trabalhados por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento. Já a pesquisa documental, por sua vez, constitui uma modalidade de

estudo e análise de documentos que ainda não receberam um tratamento científico frente à temática proposta (OLIVEIRA, 2007).

Especificamente sobre a classificação da pesquisa quanto à escolha do objeto deste estudo, essa parte se configura como um estudo de caso (ANDRÉ, 2008). Segundo André (2008), a escolha do estudo de caso tem como ponto central a intencionalidade do pesquisador no que ele quer saber sobre o caso estudado, perpassando pela estruturação do propósito bem como da problemática a ser respondida pelo estudo. Para tal estudo, o objetivo em estudar essa instituição se deu pelo fato de encontrar-se nela os elementos necessários para explorar como se constitui o processo de inclusão educacional.

A escolha do estudo de caso possibilitará conhecer a realidade dos cursos de licenciatura, já que o estudo de caso prima pelas seguintes características: 1ª) prevalece a importância em conhecer um fenômeno em particular; 2ª) almeja conhecer os sentidos e contextos desse fenômeno particular em sua complexidade e totalidade; e 3ª) avalia os processos dinâmicos do fenômeno estudado por meio de um ponto de vista muito próximo ao seu desenvolvimento natural (ANDRÉ, 2008).

### 3.1 CAMINHOS PARA OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os documentos analisados neste trabalho foram catalogados nos sítios eletrônicos do IFG. A primeira busca foi feita no primeiro semestre de 2015 e a última no primeiro semestre de 2016. O procedimento de coleta desses documentos foi acessar os sítios do IF de seus respectivos Campus e catalogar todos os documentos disponíveis ao público que representassem a organização curricular de seus cursos de licenciaturas. Como resultado, obtiveram-se sessenta e duas matrizes curriculares, vinte e dois planos de cursos e quatorze ementários.

Para esta pesquisa, as fontes foram coletadas a partir dos dados dos PPC resgatados no próprio site do IFG, a saber o site de busca foi o [www.ifg.edu.br](http://www.ifg.edu.br), em que foram trilhados os dados por meio de cada Campus com uma pesquisa filtrando para as licenciaturas. Importante ressaltar que alguns PPC não constam no site e, por sua vez, em boa sorte, foram solicitados os PPC para os coordenadores dos cursos de licenciatura que disponibilizaram por e-mail após a ligação em cada campus. Nessas fontes foram coletados os dados pertinentes à disciplina de Educação Especial no que se refere: a carga

horária, a obrigatoriedade da disciplina, engajamento para área de Educação Especial, semestre que é ofertada, interdisciplinaridade.

Em relação aos PPC, foram verificadas as mediações entre o projeto do curso com o processo de inclusão educacional com vistas a materializar tal processo para atender aos alunos em condição de deficiência no ensino regular. Para tanto, foi realizada uma triagem neste documento de elementos que aproximasse do processo de inclusão por meio dos seguintes descritores: missão, objetivos, inclusão, Educação Especial, diversidade, currículo, dentre outros. Tais descritores foram confrontados com todos os PPCs no sentido de analisar uma conformidade inclusiva entre os mesmos.

Importante destacar que, para a triagem das disciplinas dos cursos que constam nos PPC, foi adotada a técnica de análise de somente contemplar as disciplinas dos cursos que continham alguma disciplina correspondente à Educação Especial, com vistas a denotar um olhar mais seletivo sobre as demandas e potencialidades de cada curso. Isso porque seria uma lacuna para a pesquisa analisar todos os ementários de cursos, considerando que as disciplinas pouco aproximariam da Educação Especial e do processo de inclusão educacional, sem contar que ficaria uma análise de suposições baseadas no senso comum.

Por conseguinte, em relação às matrizes curriculares dos cursos estudados foi identificada se a disciplina de Educação Especial é obrigatória ou optativa, a seriação em que é ofertada, a carga horária, considerando como importante mediadora para o processo de inclusão educacional, já que contribui para a temática de inclusão escolar bem como com os princípios que possibilitam a inclusão dos alunos em condição de deficiência.

### 3.2 COMO SERÃO APRESENTADOS E DISCUTIDOS OS DADOS

Como ponto de partida para a apresentação e discussão dos dados, Cellard (2012) ressalta que, para a análise documental, faz-se necessário construir um pensamento crítico do documento a ser analisado, como forma de ponderar uma gama de elementos que são vistos como armadilhas para o entendimento de determinado documento e, aliás, almejar um preparo para uma avaliação crítica do documento com vistas a melhor compreender o que está oculto no mesmo.

Para tanto, Cellard (2012) atenta para o entendimento de cinco fatores que são cruciais para a avaliação crítica de um documento, são eles: 1) Contexto, compreender

em qual contexto está inserido o documento, no qual é preciso reconhecer o modelo de sociedade, cultura e engajamento político que permeiam a análise do pesquisador perante o documento; 2) O autor ou os autores, reconhecer qual ou quais os autores de um documento é compreender o que está subentendido nas palavras expressas em tal documento, de modo que o(s) autor(es) pode(m) criar um documento de acordo com os desejos e anseios individuais ou coletivos; 3) A autenticidade e a confiabilidade do texto, analisar se as informações contidas no documento asseguram a qualidade dessas informações transmitidas, como forma de tornarem autênticas e confiáveis; 4) A natureza do texto, de modo que a forma de escrever pode ser diferente em cada modalidade de texto, na qual é preciso relevar a natureza do texto para tirar conclusões; e 5) Os conceitos-chave e a lógica interna do texto, de certa forma são contextos e palavras que marcam o texto no intuito de demonstrar qual é a relevância e a natureza dos mesmo.

No que se refere à análise documental, é preciso destacar que o autor deve se apropriar de suas fontes, especificamente os documentos, como forma de delinear uma discussão crítica das mesmas que, por sua vez, em boa parte, deve tentar aliar o geral e o específico, já que “uma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser (CELLARD, 2012, p.305).

Diante do exposto, percebe-se que a opção metodológica é acompanhada por um momento de escolha do pesquisador, bem como dos outros elementos relevantes para a pesquisa, como forma de endossar, de certo modo, uma análise que seja pautada em quais nortes e delineamos de pesquisa se almeja alcançar. Dentre as escolhas, o trecho a seguir explicita como tal opção pode ser trabalhada pelo pesquisador,

O que desejamos principalmente ressaltar, ao final desse breve exemplo, é que é possível dizer muitas coisas em algumas linhas de texto, ele ilustrou como a análise decorre, principalmente, de uma série de escolhas que dependem do pesquisador: escolha o tema, do problema de pesquisa, da orientação teórica ou ideológica, dos elementos do contexto que permitem a interpretação, da abordagem metodológica, etc. Tanto escolhas que dizem respeito à própria personalidade do pesquisador, como escolhas que, felizmente, estendem ao infinito a gama das pesquisas e das interpretações possíveis (CELLARD, 2012, p.314),

Além disso, ressalta-se que as escolhas perpassam pela decisão do pesquisador em lidar com os fatos e interpretações possíveis, ou seja, o seu lado subjetivo pode influenciar em quais escolhas que serão feitas perante uma pesquisa, destacando que isso poder-se-á

construir a objetividade do texto. Isso porque a partir do momento que tal pesquisador domina o tema que será trabalhado, será possível denotar um cunho crítico para o texto, buscando, assim, considerar um contexto que seja de tal relevância para o meio científico.

Como a finalidade de caracterizar o *locus* deste estudo, o próximo subtópico tem a intencionalidade de demonstrar a história do IFG, de modo a delinear os momentos históricos que convergiram para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DA HISTÓRIA DO IFG

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Goiás (IFG) teve origem em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de agosto daquele ano, assinado pelo Presidente da República, Nilo Peçanha. Suas atividades tiveram início na então capital do Estado de Goiás, Cidade de Goiás. Imerso em uma ordem privada oligárquica agrarista, de caráter liberal conservador, a estrutura política suprimia qualquer mudança que não fosse a favor dessa ordem. Dessa forma, no período da chamada “República Velha”, destaca-se a falta da criação de um sistema público de educação, e também a inclusão das camadas sociais populares a processos educativos amplos, de massa (IFG, 2013).

A Escola de Aprendizes Artífices destinava-se à formação imediata de trabalhadores, jovens e adultos, para atenderem as demandas e ofícios da época, sob a forma de conteúdos restrita apenas ao domínio da linguagem e cálculos básicos. Por conseguinte, o currículo neste momento era moldado para atender à ordem oligárquica com a finalidade de tornar os trabalhadores, digamos, instruídos do saber-fazer dos serviços da época. Com isso, eles eram (e são) formados para trabalhar em serviços ignorados pela classe dominante sob a égide de que a dominação denotava a distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, isto é, o trabalho da classe dominante e o trabalho da classe operária (IFG, 2013)

No período entre 1930 e 1940, o Brasil passou por mudanças estruturais na economia que o fizeram deixar de ser um país eminentemente agrário para aderir à industrialização e urbanização. Nesse sentido, para além do sistema econômico, a educação também passou por um processo de acesso no que tange a permitir a criação de um sistema público de ensino, embora não fosse de acesso para todos cuja essência

poderia ser uma (trans)formação nos processos de ensino e aprendizagem, conforme se nota na passagem do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), apresentado a seguir:

Com essa substituição parcial do modelo econômico agroexportador, centrado no café, em favor do modelo econômico desenvolvimentista, focado na indústria, o Estado promoveu a criação das condições para a reestruturação do País sobre outras bases, adotando políticas econômicas protecionistas, criando empresas estatais e conduzindo o planejamento econômico centralizado. Essas políticas preservaram, de forma velada, a centralização e o autoritarismo presente no período anterior, mas incorporando uma nova característica: o tecnocratismo. No campo da educação, criou-se o sistema público de educação, mas restrito a uma pequena parcela da população. Também foi criado o “Sistema S”, com o objetivo de realizar a formação profissional, à época sem elevação de escolaridade (IFG, 2013, p.4).

Percebe-se que os sistemas econômico, político e educativo passaram por mudanças consideráveis no que tange ao estabelecimento de uma nova realidade para a sociedade que emergia. Não obstante ao processo de industrialização, nota-se que alguns entraves educacionais persistiam na educação que, por sua vez, não garantia o acesso de todos e, muito menos, a permanência do alunado na prática pedagógica, em particular, dos(as) alunos(as) em condição de deficiência cuja educação ficava a mercê de instituições especializadas.

Perante essa mudança, as escolas de aprendizes artífices passaram a ser Escolas Técnicas, com uma função estritamente voltada à educação profissional, com a finalidade de instruir sobre técnicas laborais relacionadas com a área industrial atreladas a um modelo fordista de organização do trabalho. Dessa forma, as Escolas Técnicas destinavam às “camadas mais pobres da sociedade que conseguiam ultrapassar as barreiras do ensino fundamental, suprimindo a necessidade de profissionais técnicos de nível intermediário, demandados pelo setor industrial em expansão” (IFG, 2013, p.5).

Não obstante a legislação educacional dos anos de 1940 e 1950 que não permitia o acesso do alunado do curso técnico para o ensino superior, só foi a partir de 1953, com a instituição da Lei nº 1.821, de 12 de março deste mesmo ano, que o alunado do curso técnico podia prestar o processo seletivo para cursos superiores almejando o ingresso nos seguintes cursos: engenharia, química industrial, arquitetura, matemática, física, química e desenho. Destaca-se que o processo de acesso das Escolas Técnicas foi marcado por uma distinção histórica entre aqueles que podiam frequentar o ensino superior e aqueles que tinham que a mercê do processo de acesso ficando, assim, excluídos e marginalizados de adentrar na instituição.



Já em no final de 1950 e durante 1960 o Brasil passou por um projeto de modernização, industrialização e urbanização em curso que foi redefinido, reorientando a dependência e a associação ao capital internacional. Com isso, o Estado passou a receber incentivo financeiro internacional no intuito de alavancar reformas estruturais cujo objetivo era melhorar os cunhos agrário e educacional no país. Tal realidade foi reconfigurada com o advento do Golpe Militar de 1964 em que o Estado ficou centralizado, autoritário e tecnocrático no exercício do poder, culminando, sobretudo, na mudança do sistema de ensino nas instituições de educação (IFG, 2013).

Exatamente no ano 1959 as Escolas Técnicas foram convertidas em Escolas Técnicas Federais, passando, por sua vez, a serem Autarquias Federais, mas com autonomia restringida em termos didáticos, administrativos e financeiros. Nesse sentido, “em agosto de 1965, a Instituição passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), focando prioritariamente a oferta de cursos técnicos na área industrial” (IFG, 2013, p.6).

Dessa forma com a origem da reforma educacional de 1971 perante a Lei nº 5.672/71,

estabeleceu a profissionalização compulsória no antigo 2º grau em todas as redes. Esta situação nas redes estaduais esvaziou o conteúdo da integração entre formação geral e formação profissional, na medida em que não se garantiu uma estrutura básica de trabalho, seja na compreensão da natureza desta modalidade de educação ou até mesmo na criação de estrutura básica de trabalho, nos aspectos infraestruturais e humanos (IFG, 2013, p.6).

Destaca-se que a implementação dessa reforma possibilitou uma experiência de qualidade como forma a refletir sobre a natureza de uma formação integrada. Com isso, houve a integração entre a formação geral e a formação integrada de modo a estabelecer um vir a ser da nova realidade para as Escolas Técnicas Federais.

Nos anos de 1980, tendo com fulcro o término do Regime Militar, acompanha-se um constante crescimento pela autonomia institucional do IFG cujo processo de ascensão das camadas médias nos cursos técnicos e, conseqüentemente, o ingresso nos vários cursos superiores. Todavia, a crescente elitização dessa instituição culminou na reação inversa no ingresso das universidades, ou seja, o alunado dos cursos técnicos passou a prestar vestibular para áreas diversas de tais cursos técnicos, sem significar o acesso ao mundo produtivo. Exemplificando, se o(a) aluno(a) cursasse o técnico em informática, isso não era um indício de ser cursar no mesmo segmento da informática.

Com o advento dos anos de 1990, ressalta-se um processo de liberação do mercado financeiro por meio da abertura da economia para a exportação, cuja essência foi aderir ao novo mecanismo criado pelo capitalismo: a globalização. A globalização estreitou os laços econômicos entre os países, assim como a criação de dispositivos de estado para a democratização e acesso do ensino, culminando, assim, em vários marcos legais que permitiram o surgimento de leis garantindo o acesso de todos a escola, particularmente, os(as) alunos(as) em condição de deficiência.

Em 22 de março de 1999, a então Escola Técnica Federal de Goiás foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), assim,

função social dessa “nova” Instituição foi ampliada, passando a atuar, também, no ensino superior, com destaque para os cursos de formação de tecnólogos, bem como desenvolver pesquisa e promover extensão. Novos dilemas emergiram na atuação do CEFET-GO, a exemplo da não regulamentação das profissões de tecnólogos por parte de diversos conselhos profissionais, provocando o desprestígio dessas profissões e a depreciação salarial, concorrendo para que egressos se voltassem para a universidade à procura de cursos de engenharia, dentre outros (IFG, 2013, p.8).

É notório que para além da mudança terminológica dessa instituição, o atual CEFET-GO, por um lado, determinou o avanço no sentido de aproximar a tríade ensino, pesquisa e extensão na dialética dos processos de ensino e aprendizagem, pois, conforme se pode notar, por um lado, a função social foi ampliada com os cursos de formação de tecnólogos; e, por outro lado, nota-se um escamoteamento dos cursos de tecnólogos pela não regulamentação dessas profissões junto aos seus respectivos conselhos (IFG, 2013). Tal realidade denotou um certo desmerecimento desses cursos, fazendo com o que os egressos procurassem para as universidades em prol de uma educação que os reconhece como futuros profissionais.

Nesse sentido, destaca-se que nos primeiros anos da virada do século o mercado exportador acentuou a produção flexível bem como a generalização da tecnologia microeletrônica, tais situações favoreceram que o CEFET-GO alavancasse para uma realidade de prestígio.

Já em 29 de dezembro de 2008, o CEFET-GO transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Diante disso, o atual IFG teve a sua função social ampliada, qual seja, a valorização da tríade ensino, pesquisa e extensão, e, sobretudo, a expansão dos cursos técnicos e superiores. Além disso, é de suma

importância relatar a ampliação do IFG por meio dos multicampus, o que, por sua vez, “acarretou profundas mudanças em sua organização administrativa e acadêmica” (IFG, 2013, p. 9).

Em linhas gerais, a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi instituída e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados.

Conforme pode ser observado na figura 1, a linha do tempo da história dos Institutos Federais tem como marco legal a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do Decreto n. 7566 de 23 de setembro de 1909 e, por sua vez, tem-se como fulcro um processo de implantação das Escolas Técnicas com um caráter técnico, com vistas a atender as demandas do mercado de trabalho, até chegar no surgimento dos Institutos Federais (MOTA; SOUZA, 2016; BARBOSA; OLIVEIRA JÚNIOR; BEZERRA, 2016).

**Figura 1- Linha do tempo da história dos Institutos Federais**



Fonte: Portal do Ministério da Educação (2015)<sup>17</sup>.

Nesta linha do pensamento a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) buscou atender a um grupo específico de pessoas bem como sob a égide de uma lógica de sociedade, pois

salienta-se ainda que a trajetória histórica da EPT foi marcada, entre outros aspectos, pela orientação aos “desvalidos”, pela instrumentalização em favor do crescimento econômico e pela reprodução do dualismo, aligeiramento e tecnicismo educacional. Tais características foram historicamente respostas/renovadas sob uma lógica restauracionista (BEZERRA; MACHADO; BARBOSA, 2016, p.46)

<sup>17</sup> <http://portal.mec.gov.br/img//261208ifets.jpg> (acesso em 23/11/2016).

Diante deste panorama, o IFG teve a sua estrutura organizacional ampliada com o consequente aumento do alunado nos diversos cursos técnicos e superiores, com a certeza de transcender os laços segregativos e excludentes que sempre reinaram em nossa educação. Ainda, com a certeza de uma formação polivalente e *omnilateral*, isto é, “uma formação verdadeiramente integral dos estudantes e do desenvolvimento efetivamente democrático, soberano, sustentável e socialmente inclusivo do País e das suas regiões e localidades” (IFG, 2013, p. 10).

Outrossim, a partir do momento que o IFG (re)pensa em uma educação que possa instigar uma formação *omnilateral*, tal formação contempla, pelo menos no discurso, o processo de inclusão educacional, pois, assim, almejará incluir os(as) alunos(as) com deficiência. Entende-se que tal formação ressalta o lema de uma ‘educação para todos’, isso porque buscará proporcionar um processo de ensino e aprendizagem que contemple todo o alunado em tal processo.

Bezerra (2012) elucida que, ao abordar sobre a formação *omnilateral*, tal formação supera a dualidade entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual, pois pensa-se em uma escola unitária que atende os anseios de todos. E é sob esta perspectiva que se pensa no currículo integrado em que se almeja uma formação integrada, bem como, “da superação da dualidade estrutural da sociedade e educação brasileira” (BEZERRA, 2012, p. 54). Dessa forma, “e isso na condição dominante e predominantemente capitalista da formação social brasileira, em que a divisão entre trabalho intelectual e manual implica uma diferenciação educacional: ensino propedêutico para uns e ensino técnico para outros” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, p.23).

Portanto, é preciso refletir sobre o pano de fundo de uma formação integrada a partir do momento que ela pressupõe a diferença e a diversidade, no âmago de uma prática pedagógica que busque a inclusão dos(as) alunos(as) em condição de deficiência. Sobretudo, pensar em uma formação integrada é (re)pensar sobre o próprio trabalho pedagógico sob um prisma de emancipação do sujeito em formação.

Interessante notar que no PDI são abordados os princípios da instituição com a finalidade de esboçar uma educação com qualidade que promova o acesso de forma democrática, buscando, assim, cunhar uma educação que seja mais inclusiva para pessoas em condição de deficiência, “tendo como perspectiva concorrer para a construção de uma sociedade solidária, inclusiva e justa” (IFG, 2013, p. 10). Acima de tudo, tal plano prevê a implementação e implantação de um currículo que atenda uma formação *omnilateral*.

Perante esse fato, cabe estudar se o currículo do IFG dos cursos de licenciatura acolhe uma formação que estimule o processo de inclusão educacional, já que almeja “promover a igualdade de condições aos portadores de necessidades educacionais específicas<sup>18</sup>, a igualdade de gênero e a livre orientação sexual” (IFG, 2013, p.11). Sobretudo, quando são analisados os objetivos dessa instituição com a função social da mesma, é possível constatar que o IFG contempla as várias modalidades de ensino, visando a formação desde o nível técnico, perpassando pelo ensino superior até chegar na pós-graduação, conforme pode ser analisado no PDI:

- 6) ministrar, em nível de educação superior, cursos:
- a) superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
  - b) de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional;
  - c) de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
  - d) de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
  - e) de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica (IFG, 2013, p.12-13).

Um dos objetivos do IFG perante a sociedade é garantir um ensino que perpassa por todas as modalidades, de modo a propiciar o acesso de alunado nas instâncias dessa instituição. No tocante às metas da instituição que devem trilhadas no quadriênio de 2012-2016, destaca-se que a inclusão educacional é contemplada no PDI- IFG (2013, p.14) ao citar a

criação dos seguintes programas institucionais: de promoção da igualdade étnico-racial, de criação de condições adequadas aos portadores de necessidades educacionais específicas, de plena igualdade nas relações de gênero e de proteção à livre manifestação de orientação sexual.

Salienta-se que, por meio dessa décima quinta meta, o IFG tem criado condições para o acesso dos(as) alunos(as) em condição de deficiência por meio de programas institucionais que possibilitem a sua inclusão na prática pedagógica. Cabe, portanto, averiguar em um momento posterior se essa instituição tem garantindo, para além do

---

<sup>18</sup> A terminologia “portadores de necessidades educacionais específicas” está discriminada no PDI desta instituição e, por sua vez, é importante destacar que ela carrega uma carga pejorativa e negativa para nomear as pessoas em condição de deficiência, justamente porque pode ser tratada com um sentido de doença.

acesso, a permanência desse alunado na prática pedagógica de modo a retroalimentar o processo de inclusão educacional. Além disso, com o acesso e a permanência, é importante constatar se tais alunos(as) têm êxito na sua aprendizagem como forma de desvencilhar do fracasso escolar que, supostamente, pode estar encoberto o processo de inclusão educacional.

Outrossim, por meio de uma análise da responsabilidade social do IFG, ressalta-se que essa instituição almeja contemplar a inclusão social como um dos pilares para alicerçar uma educação com qualidade e com um teor democrático. Acima de tudo, denota a responsabilidade de uma educação que atenda o tripé ensino, pesquisa e extensão de modo a cunhar uma instituição que esteja atenta com as demandas tecnológicas em prol de uma instituição que responda a contento as exigências de uma sociedade cada vez mais polivalente (IFG, 2013).

Por conseguinte, será analisado o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) que tem a peculiaridade de ser um documento que rege o trabalho pedagógico do professorado, de modo a mediar a elaboração dos PPC, sendo, portanto, um documento com relevância para tratar os cursos de licenciatura, bem como da sistematização da prática pedagógica.

### 3.4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFG

Com o intuito de melhor entender como se constitui o processo do trabalho pedagógico no âmbito IFG, este tópico tem a intenção de compreender como se processa o PPI, tendo como norte que no IFG (2013, p.25), este documento

visa estabelecer princípios, diretrizes e metas destinadas a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional, no seu sentido mais *stricto*. O desdobramento das suas proposições indica também o estabelecimento da identidade institucional e das formas de interlocução do IFG com a sociedade e vice-versa. Assim, a elaboração do PPI representa a assunção formal de um tipo de educação e, principalmente, a exposição transparente para a sociedade de como, a partir de determinados princípios, se tem buscado construir a formação profissional técnica e tecnológica no IFG.

Conforme a passagem anterior, o PPI é um importante mediador da instituição no que diz respeito à organização da prática pedagógica, pois assume um papel de identidade institucional como forma de aproximar o IFG com a sociedade e vice-versa. Destarte, o PPI resulta na elaboração de um vir a ser pedagógico-educativo, principalmente para os

cursos de licenciatura que, por sua vez, contribui para a articulação entre os conhecimentos sistematizados e não sistematizados, isto é, os conhecimentos transmitidos de forma crítica pela instituição com os conhecimentos que o alunado traz consigo, respeitando a singularidade de cada aluno(a).

Importante ressaltar que, não obstante a importância do PPI para a instituição, a construção do trabalho pedagógico vai além do marco legal, isso porque o professorado, com seu ofício de mestre, tem um papel determinante para a materialização desse trabalho. Em outras palavras, em uma instituição comprometida com o processo de aprendizagem de seu alunado, o professorado torna-se o mediador do conhecimento, ao passo que o alunado é o protagonista de tal conhecimento, considerando a sua realidade no seio da prática pedagógica.

Com isso, o PPI torna-se um documento dinâmico e ativo no seio da instituição que assume o compromisso de reger as normas, princípios e ações em prol de uma formação integral do ser humano. Dessa forma, é preciso (re)pensar mecanismos que tornem o PPI cada vez mais criativo e construtivo, almejando uma formação que esteja preocupada com os anseios, agruras e expectativas do alunado, almejando contemplar as necessidades “fundamentalmente àquelas oriundas de setores que há muito foram excluídos da apropriação das riquezas e dos benefícios proporcionados pelo avanço da ciência e da tecnologia e da participação efetiva nas decisões políticas” (IFG, 2013, p.26).

Posto isto, é mister compreender o PPI no tocante aos princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas, pois tais princípios são a base para a estruturação da instituição com um cunho investigativo, reflexivo e crítico. Acima de tudo, a proposta do PPI conjectura “currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional” (IFG, 2013, p.26).

Para tanto, ressalta-se a importância dos cursos de licenciatura, isso porque

a oferta dos cursos de licenciatura, articulada aos demais níveis e modalidades de ensino da Instituição, em todos os Campus, tem dado a estes cursos uma característica própria de formação docente, pois traz no núcleo pedagógico temas importantes para a formação de professores, a exemplo da discussão sobre a escolarização e a qualificação profissional de jovens e adultos, que é um campo de atuação do professor formado nos cursos de licenciaturas (IFG, 2013, p. 31).

Ainda sobre os cursos de licenciatura, como eles estão diretamente ligados à formação inicial e continuada de professores, importante destacar que tais cursos devem destinar no mínimo 20% do total de vagas ofertadas pela instituição, tornando, assim, uma certa prioridade institucional de atuação no ensino superior. Destaca-se que tal determinação de 20% da oferta de cursos de licenciatura atende o marco legal da Lei 10.892 (BRASIL, 2008) que, por sua vez, garante tal quantitativo para a existência de tais cursos no âmbito dos IF. Não obstante, de acordo com o Ministério da Educação “apenas 15% dos professores brasileiros foram formados em instituições públicas, o que revela a pequena participação destas instituições na formação de profissionais da educação no Brasil” (IFG, 2013, p.30).

Diante dessa perspectiva, o PPI no que diz respeito às diretrizes curriculares para atuação na oferta de cursos de licenciatura conjectura alguns elementos constitutivos que podem ser acompanhados no IFG (2013, p.35-36), tais como,

1. constituição de corpo docente com formação compatível, estimulando e valorizando a capacitação *stricto sensu* na área de educação;
2. articulação de ações de capacitação docente e de técnicos-administrativos *lato sensu* na área de gestão da educação e do currículo e na área de formação de professores;
3. valorização dos conhecimentos teóricos e metodológicos do campo da educação no currículo das licenciaturas já ofertadas e a serem ofertadas;
4. fortalecimento e unificação da base de formação docente em educação em todos os Campus;
5. inserção de conteúdos de formação em educação profissional e tecnológica no currículo dos cursos a serem ofertados;
6. adequação da oferta das licenciaturas às demandas da educação básica, em especial no que se refere à implementação de currículos, como a inclusão de disciplinas temáticas referentes às relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e indígena, o desenvolvimento do currículo integrado e a educação de jovens e adultos;
7. inclusão da disciplina Libras como componente obrigatório (Decreto nº5.626/2005);
8. definição da matriz curricular comum e obrigatória na oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores;
9. dimensionamento de turmas com 30 alunos no ato de ingresso no curso.

Diante do exposto das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, nota-se que o currículo é valorizado no contexto do IFG, cuja base é a implementação de uma formação de professores que atenda os anseios e demandas de uma educação comprometida com a caracterização de um(a) professor(a) (mais) reflexivo, crítico e investigativo. Com isso, o desafio no âmbito do IFG é a construção de um(a) professor(a) com uma postura (mais) inclusiva. Interessante destacar que o currículo acaba sendo uma importante ferramenta didático-pedagógica perante a dinamicidade dos processos de



ensino e aprendizagem, já que por meio dele é possível demarcar quais os conhecimentos que serão privilegiados em detrimento de outros, a exemplo dos cursos de bacharelado em que a disciplina de LIBRAS é optativa.

Portanto, cabe, aqui, saber quais os conhecimentos que são (des)privilegiados nos cursos de licenciatura que ajudarão (ou não) na formação inicial de professores que atenda a demanda do processo de inclusão educacional, e, sobretudo, a educação pautada no processo de ensino e aprendizagem do alunado em condição de deficiência.

Importante destacar sobre a dicotomia entre teoria e prática, isto é, entre o que posto como marco legal e o que é concretizado na prática. A passagem de Gatti (2013-2014, p.36) no que se refere ao empasse que as licenciaturas têm passado na contemporaneidade, pois

no foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações.

Importante contextualizar o perfil do egresso no âmbito do IFG com vistas a trilhar um panorama de educação de como deverá nortear a formação do futuro docente no seu futuro *locus* de atuação, conforme sinaliza o PPI do IFG (2013, p.38-39),

tanto na educação profissional técnica de nível médio quanto nos cursos de graduação da educação superior a legislação prevê, para a formação do perfil do egresso: capacidade de interação com as temáticas referentes à diversidade social, cultural e étnica; a sustentabilidade ambiental e social; o tratamento das questões relativas aos direitos humanos, ao envelhecimento e ao respeito e ao convívio com as diferenças, dentre elas a possibilidade de aprendizado de novas formas de linguagem, por meio do ensino de LIBRAS.

Tendo como norte o perfil profissional esperado do egresso, é possível constatar pelo enxerto anterior a valorização da seleção de conteúdos que abordem a diversidade e o convívio com as diferenças e, de certa forma, acolhe o movimento em prol do processo de inclusão educacional. Agora, urge constatar se há a materialização desse perfil no complexo curricular dos cursos de licenciatura em prol de um ementário que acolha tal processo. Pressupõe-se que uma formação contextualizada com o processo de inclusão

educacional deva instigar, refletir e investigar como se constitui o ensino e aprendizagem, tendo com fulcro a inclusão do alunado em condição de deficiência. Por isso, o currículo assume um importante mediador para o processo de formação inicial de professores.

Coadunado uma proposta de currículo que contemple o processo de inclusão educacional, a flexibilização do currículo torna-se uma interessante condição para atingir os objetivos propostos do PPI, bem como do próprio PPC de cada curso. Isso porque cada curso poderá flexibilizar o processo de formação inicial de professores com vistas a ampliar a gama de possibilidades de ofertas de disciplinas, assim como a verticalização da formação.

Após relatar a condição acessível do IFG, no próximo capítulo será abordado um esboço do levantamento das disciplinas dos cursos estudados com o intuito de melhor entender como a proposta das matrizes curriculares dos cursos estudados acolhe o processo de inclusão educacional. Entende-se, aqui, a urgência de construir atitudes que sejam inclusivas face ao contexto diverso e excludente que tanto perpassa pelo âmbito educacional.

#### 4. LEVANTAMENTO DAS DISCIPLINAS SOB A ANÁLISE DOS PPCs do IFG

Neste tópico será realizada uma análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas estudadas, consistindo, portanto, em 19 (dezenove) licenciaturas do IFG, que, por sua vez, tais resultados foram diagnosticados a partir da coleta dos PPC por meio do site do IFG, bem como coordenadores dos cursos de licenciatura. O quadro 1 demonstra objetivamente a realidade do IFG no tocante ao processo de inclusão educacional por meio das disciplinas atinentes a tal processo, o período que as disciplinas são ministradas e, também, a carga horária das mesmas. Com vistas a realizar um levantamento das disciplinas dos cursos de licenciatura estudados, este tópico descreverá as disciplinas relacionadas com a Educação Especial.

**Quadro 1 - Demonstrativo geral das licenciaturas**

Campus	Cursos	Disciplinas	Período	C/H
Anápolis	Licenciatura em Química	- Letras-Libras	8º	72
	Licenciatura em Ciências Sociais	Libras	8º	72
Aparecida de Goiânia	Licenciatura em Dança	- Ensino da Dança e necessidades educativas especiais	6º	36
		-Libras	4º	72
	Licenciatura em Pedagogia Bilíngue	-Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusão - Surda-cegueira <sup>19</sup> e Múltipla Deficiência Sensorial - Práticas de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Diversidade – Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	6º  1º ao 8º	108  I a IV- 54 V a VIII- 27

<sup>19</sup> Tal nomenclatura consta no PPC desse curso e encontra-se descontextualizada com a terminologia correta que é surdocegueira.

		-Libras I a VIII		
Cidade de Goiás	Licenciatura em Artes Visuais	Libras	4°	54
Formosa	Licenciatura em Ciências Biológicas	Letras Libras	8°	54
	Licenciatura em Ciências Sociais	Letras Libras	5°	54
Goiânia	Licenciatura em Física	Libras	2°	54
	Licenciatura em História	Libras	2°	54
	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Libras	8°	54
	Licenciatura em Matemática	Letras-Libras	7°	54
	Licenciatura em Música	Letras-Libras	2°	54
Goiânia Oeste	Licenciatura em Pedagogia	- Fundamentos da Educação Especial e Inclusão	6°	108
		- Libras I e/ou II (II optativa)	7°	72 e 27
		- Tópicos em Educação e Diversidade	3°	36
Inhumas	Licenciatura em Química	Libras	8°	30
Itumbiara	Licenciatura em Química	Libras	8°	54
Jataí	Licenciatura em Física	Libras I e II	4° e 5°	27 e 27
Luziânia	Licenciatura em Química	Letras Libras	8°	54
Uruaçu	Licenciatura em Química	Libras	8°	54
Valparaíso	Licenciatura em Matemática	Libras	8°	54

Fonte: Elaboração do autor (2017)

Por meio do quadro 1, percebe-se, pelo quantitativo de cursos de licenciaturas nos diferentes Campus do IFG, a presença de 5 (cinco) cursos de licenciatura em química, 2 (dois) cursos de licenciatura em matemática, 2 (dois) cursos de licenciatura em física, 2 (dois) cursos de licenciatura em ciências sociais e 8 (oito) cursos com somente uma licenciatura.

Por meio deste levantamento pode-se analisar que a predominância de cursos de licenciatura em química no IFG o que pressupõe a presença de várias empresas neste ramo-área de atuação, como, por exemplo, no ramo alimentício. Nota-se, ainda, que a grande parte das licenciaturas é da área de conhecimento de química em que tal análise nos instiga a entender como a disciplina de Educação Especial pode ser inserida na matriz curricular de modo a possibilitar uma formação que contemple os aspectos práticos da área. Isso porque, nas suas futuras instâncias de ensino, os(as) professores(as) terão alunos(as) em condição de deficiência, cabendo, portanto, a reflexão de como tais alunos serão incluídos na aulas teóricas e práticas. Importante frisar que o alunado em condição de deficiência não deve ser privado do conhecimento historicamente acumulado e, muito menos, da prática pedagógica do professorado, cujo contexto da educação inclusiva pressupõe a participação de todos(as) no âmbito dessa prática.

Ainda sobre o quadro 1 também é possível constatar a ínfima quantidade de cursos que possuem a disciplina de Educação Especial nas suas matrizes curriculares, pactuando com a ideia de que a não obrigatoriedade dessa disciplina, muitas vezes, significa a omissão em tais matrizes curriculares, então surge a pergunta: até que ponto a questão legal dessa disciplina pode resultar na ligação com as outras disciplinas do curso?

A presença de disciplinas de Educação Especial é uma realidade em somente 3 (três) licenciaturas dos cursos estudados, a saber, a disciplina de Ensino da Dança e necessidades educativas especiais no curso de licenciatura em Dança do Campus de Aparecida de Goiânia; as disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusão, Surda-cegueira e Múltipla Deficiência Sensorial e Práticas de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Diversidade – Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no curso de licenciatura em Pedagogia bilíngue do mesmo Campus; e as disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e Inclusão e Tópicos em Educação e Diversidade na licenciatura em Pedagogia do Campus Goiânia Oeste, denotando, assim, uma lacuna na formação inicial de professores em um contexto amplo.

Outro aspecto interessante no quadro 1 é a predominância da disciplina de LIBRAS enquanto mediadora dos conhecimentos sobre surdez e a da comunidade surda que, por sua vez, não explicita conhecimentos das outras deficiências de modo a contemplar todos os alunos em condição de deficiência.

No que tange à obrigatoriedade de uma disciplina no currículo relacionada ao processo de inclusão educacional, pode-se inferir como ordenamento legal o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) que regulamenta a obrigatoriedade da disciplina LIBRAS para os cursos de Licenciaturas, e de modo facultativo para os demais cursos do ensino superior.

Se o caso é instituir um ordenamento legal que potencialize o processo de inclusão educacional por meio de disciplinas concernentes ao alunado em condição de deficiência, sem dúvida seria uma ação interessante para tal processo, caso seja uma decisão do coletivo de professores para a implementação de tais disciplinas no âmbito desta instituição.

Ainda sobre a reflexão da disciplina de LIBRAS enquanto mediadora do processo de inclusão educacional, ressalta-se que tal disciplina valoriza a inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência auditiva no âmbito da prática pedagógica de modo a possibilitar processos de ensino e aprendizagem que atenda às necessidades e às potencialidades de tais alunos(as). Cabe então perguntar: se não fosse legitimada tal disciplina para compor as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas nacionalmente, será que tal disciplina seria contemplada no currículo de tais cursos?

Quiçá, essa seja uma pergunta que pode esboçar vários juízos de valores e atitudes, contudo a questão é que a inserção da disciplina de LIBRAS enquanto ordenamento legal, por um lado, possibilitou um novo olhar sobre a inclusão do alunado surdo e, conseqüentemente, propiciará que esses(as) alunos(as) sejam positivamente incluídos na sociedade, já que a ponte de comunicação entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa não será mais um babel de discursos e prática na escola. Perante tal perspectiva, por outro lado, manter o foco somente no ordenamento legal sem possuir harmonia com as práticas pedagógicas, bem como os percursos formativos, pouco contribui para a efetivação de um processo de inclusão educacional coeso com a realidade dos(as) alunos(as) em condição de deficiência, pois, certamente, não possibilitará um ensino inclusivo que almeje a criação de metodologias coerentes com tal processo, pois afinal o

ordenamento legal, percursos formativos e práticas pedagógicas alimentam um sistema desprovido de harmonia. A história nos mostra que alterar leis, providenciar formação continuada, criar espaços específicos de ensino-aprendizagem – quer na forma de classes especiais ou salas de recursos

multifuncionais – pouco contribui para a efetivação de um sistema de ensino inclusivo se essas ações não forem articuladas (CRUZ; GLAT, 2014, p.30-31).

Com isso, para além de um discurso romântico do processo de inclusão educacional, parece que um dos nortes para a concretização do mesmo seria uma formação pautada em princípios inclusivos<sup>20</sup> que, por sua vez, proporcione o alunado das licenciaturas a vivência de prática que também sejam inclusivas. Destarte, o processo de inclusão educacional pode ser materializado no interior do trabalho pedagógico do professorado, cuja essência seria tornar uma utopia realizável, pois tal processo pode ser considerado como um desafio repleto de agruras que não possibilitam a inclusão dos(as) alunos(as) em condição de deficiência.

Partindo do pressuposto da materialização da disciplina de LIBRAS, surge a indagação de como pensar nas outras deficiências que não possuem uma disciplina específica para lidar com as peculiaridades do alunado. Com a extinção das habilitações em Pedagogia relacionada a Educação Especial que, sem dúvida, poderiam escamotear as lacunas no processo de formação de professores(as) ligados ao processo de inclusão educacional, sobretudo para analisar cada deficiência enquanto campo de estudo, a realidade é que a legislação pressupõe a formação de professores generalistas e, aliás, polivalentes; entretanto não possibilita em sua concretude, práticas que incluirão os alunos em condição de deficiência nas disciplinas que compõem o currículo. Diante disso, será que estamos numa realidade que instiga a criação de um novo professor?

Diante deste panorama, a instituição poderá propor um processo de inclusão educacional coerente com a realidade institucional sem sufocar as outras disciplinas, pois, neste estudo, parte-se da ideia de que não é preciso esperar um ordenamento legal para a decisão da inclusão ou não de disciplinas ligadas a tal processo.

De acordo com o Apêndice A, é possível constatar uma gama de disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos analisados que, potencialmente, poderiam abordar conhecimentos ligados à Educação Especial. Dessa forma, faz-se necessário criar uma cultura de inclusão em que o coletivo de professores possa carregar juntos o privilégio de incluir o alunado em condição de deficiência. Para tanto, é preciso pensar em uma formação inicial de professores que seja os primeiros passos para a assimilação de conhecimentos que sejam inclusivos e, para isso, é basilar que o PPC do curso seja

---

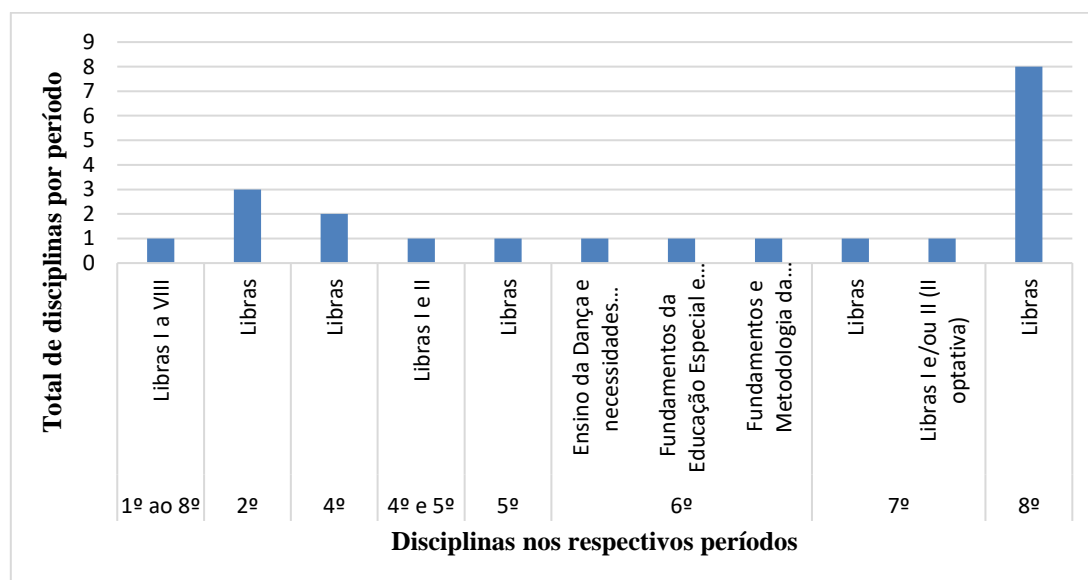
<sup>20</sup> Pensar em uma formação que esteja pautada em princípios inclusivos seria lutar pela valorização de hábitos e atitudes que instiguem a aceitação das diferenças e da diversidade, como forma de criar uma cultura de inclusão com respeito e seriedade ao processo de inclusão educacional.

construído com diretrizes e elementos que possam objetivar o processo de inclusão educacional.

Ainda conforme o Apêndice A, nota-se que algumas disciplinas do núcleo comum poderiam auxiliar na assimilação de conhecimentos ligados ao processo de inclusão educacional como, por exemplo, as disciplinas de História, Filosofia, Psicologia, Sociologia, dentre outras; bem como do núcleo específico, pois, em suma, são as disciplinas que poderão potencializar a formação do alunado de licenciatura com vistas a possibilitar um norte inclusivo do labor das suas futuras instâncias de trabalho.

O gráfico 1 explicita a relação entre as disciplinas dos cursos com a respectiva alocação na grade curricular.

**Gráfico 1 - Demonstrativo das disciplinas por período**



Fonte: Elaboração do autor (SOUZA, 2017).

No tocante ao gráfico 1, é preciso verificar a irregularidade das disciplinas de Educação Especial nos vários períodos do curso, em que tal irregularidade pode ser um contraponto para a alocação de tais disciplinas na matriz curricular, cuja finalidade ideal seria dialogar com as disciplinas teóricas e com o estágio supervisionado.

Dessa forma, tais disciplinas não podem ser ministradas precocemente e, tampouco, tardiamente, pois impactarão em contexto de assimilação dos conhecimentos inclusivos, já que o alunado não poderá realizar uma conexão entre os conhecimentos mais teóricos e, doravante, com a inserção do estágio supervisionado. Portanto, considera-se que o período ideal para essas disciplinas serem ministradas seria o 5º ou 6º



período, considerando que tais alunos já teriam sido educados com as disciplinas teóricas e não terem ingressado no estágio supervisionado.

Tal ato de ponderar sobre o currículo é de suma importância para formação de professores que saibam das reais necessidades e potencialidades do alunado em condição de deficiência, de modo que eles possam concretizar os conhecimentos ligados ao processo de inclusão educacional no estágio supervisionado.

Como norte deste estudo, o PPC deve primar pela valorização do estágio supervisionado enquanto campo de estudo e investigação, de modo que os discentes tenham a consciência de seu valor para a (trans)formação, bem como para a sua futura atuação profissional. Sobretudo porque o estágio é um constante processo de construção de saberes que serão concretizados durante toda a atuação profissional dos futuros professores.

Cruz e Glat (2014) relatam a desvalorização do estágio supervisionado entre os próprios professores formadores enquanto mecanismo de (trans)formação, pois não é consenso do professorado sobre a sua importância para a formação inicial de professores. Sem dúvida, isso é reflexo de uma reação em cadeia em que os professores formadores passam esta imagem conturbada para os formandos que, por sua vez, podem reproduzir tal realidade em suas futuras atuações de ensino. “Devido a esse distanciamento do cotidiano escolar, continuamos com cursos de Licenciatura que não estão, de fato, preparando os licenciados para as demandas do sistema de ensino” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 21).

Cabe analisar como estão sendo alocados os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura do IFG com intuito de constatar os avanços e/ou retrocessos para o processo de inclusão educacional, principalmente para o alunado em condição de deficiência. Isso porque a alocação dessa disciplina está intrinsecamente ligada ao modo que será tratada a união entre teoria e prática que, por sua vez, delineará como ela será aproveitada e aprimorada durante o curso. Destaca-se, assim, a forma estratégica de encarar o currículo de modo que possa haver uma interdisciplinaridade nos cursos que estará circunscrita na prática pedagógica.

O vivenciar da prática pode ser materializado por meio do estágio supervisionado, em que o alunado das licenciaturas terá oportunidade de sistematizar o conhecimento acumulado durante as disciplinas, ou seja, almejar a *práxis* na qual a teoria encontra-se com a prática em um processo dialético. Portanto, como forma de contribuir para a concretude do estágio supervisionado, Souza (2013) analisou os cursos de Educação

Física e Pedagogia da UFGD no que tange à articulação da disciplina de Educação Especial por meio dos PPC e dos ementários dessa disciplina. Para o referido autor,

anteriormente, como nos cursos estudados as disciplinas estavam no 4º e 5º semestres dos cursos, pode-se pensar que isso favoreceria a articulação com outras disciplinas. Contudo, como forma de favorecer essa articulação, a disciplina de Educação Especial poderia ser oferecida no terceiro semestre, pois não seria precoce demais, já que teria passado por algumas disciplinas teóricas e básicas de ambos os cursos. Além disso, ainda têm-se os demais semestres e, principalmente, os estágios supervisionados nos quais os discentes poderiam ainda ter tempo para discutir com os demais professores, além dos professores supervisores, os conteúdos e práticas observadas e vivenciadas nas experiências de campo (SOUZA, 2013, p. 83).

Constata-se, pela passagem anterior, que o autor analisou as grades curriculares dos cursos de EF e Pedagogia de modo a estabelecer a ligação entre a alocação da disciplina de Educação Especial com o estágio supervisionado. Estabelecendo uma relação entre teoria e prática, entende-se que há um tempo ideal para a realização dessa disciplina para não atrapalhar a concretização de tal estágio perante o alunado em condição de deficiência. Para tanto, o autor conclui que é de suma importância pensar sobre a logística da materialização dessa disciplina com vistas a perfeita harmonia entre os conhecimentos que serão sistematizados pela mesma e, por fim, que os discentes em formação possam assimilar tais conhecimentos durante o estágio supervisionado.

Nesse sentido, uma formação inicial de professores sob essa ótica, certamente, será um grande incentivo para que os discentes possam se apropriar da didática de seus professores de estágio e da regência na escola, de modo a tornar-se um campo enriquecedor para se pensar e refletir a prática, bem como, para que os professores formadores possam assimilar conhecimentos que não fizeram parte da sua formação. Dessa forma, tais professores formadores podem continuar os seus estudos na perspectiva da inclusão educacional por meio de uma formação continuada. Tendo em vista que o vir a ser do processo de inclusão educacional é aumentar o acesso dos alunos em condição de deficiência no âmbito do ensino regular e, assim, relutar pela permanência desses alunos está diretamente relacionada ao sucesso desse processo.

Isto posto, a formação inicial de professores torna uma constante busca pelo conhecimento e uma construção do saber por meio da prática pedagógica, nesse sentido “não uma formação aligeirada, lacunar, mas uma formação que permita aos futuros professores assumirem sua tarefa, bastante completa, de modo a contribuir, decisivamente, com uma educação mais humana e inclusiva” (MELO, 2008, p.87).

Portanto, o estágio supervisionado se torna um momento de práxis inclusiva<sup>21</sup> significativa para o discente se identificar com a atuação, já que o estágio

é o momento em que o estagiário verá um flash de sua possível atuação no futuro. Ainda como aprendiz ele pode espelhar-se na prática do outro e dá chances ao outro de também se ver, ainda, aprendendo. Permite-lhe vivenciar a ética da profissão e enriquecer seu relacionamento humano (MELO, 2008, p. 125).

Diante deste panorama, para além do vivenciar da prática, o estágio supervisionado torna-se um momento de constante reflexão sobre o vir a ser da prática pedagógica enquanto atuação profissional. Para tanto, o(a) aluno(a) da licenciatura poderá se apropriar dos conhecimentos ligados à disciplina de Educação Especial e, por sua vez, realizar uma triangulação entre tais conhecimentos com a sua (con)vivência da prática, pois assume-se que tal articulação poderá render “bons frutos” para o processo de inclusão educacional.

Ainda sobre a pesquisa de Souza (2013, p.84), o autor elucidada que

por meio da análise dos PPCs dos cursos de Educação Física e de Pedagogia<sup>22</sup>, nota-se que o estágio supervisionado nesses cursos se apresenta em vários níveis de ensino, isto é, desde a educação infantil até chegar ao ensino médio. Este modelo oportuniza aos discentes o acesso aos conhecimentos nesses diferentes níveis de ensino no que se refere à peculiaridade do processo de ensino e aprendizagem de cada estágio de desenvolvimento do alunado. Portanto, nesse modelo os discentes podem internalizar um aprendizado para suas futuras atuações de um modo polivalente e consciente, pois conhecerá o processo de aquisição do conhecimento de forma singular ao nível de ensino bem como ao nível potencial do alunado.

Mediante o exemplo da realidade descrita, pressupõe que tal articulação do estágio supervisionado de ambos os cursos ao abordar as várias instâncias de ensino nos processos de ensino e aprendizagem com o processo de inclusão educacional, é possível conjecturar que ele renderá “bons frutos” para a melhor percepção dos discentes perante as necessidades e potencialidades dos alunos em condição de deficiência. Há de se

---

<sup>21</sup> Conforme Lima (2008, p. 108), os professores formadores, os professores em serviço e os futuros professores estão habituados, sob uma crença de igualdade, ordem e progresso, por um modo de pensar fragmentado, mecanicista, causal, linear e descontextualizado, acentuando e permanecendo o distanciamento da práxis inclusiva.

<sup>22</sup> Conforme os PPCs dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, o estágio supervisionado consiste em período de dois anos, sendo que no curso de Educação Física ele contempla a educação infantil, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, ao passo que no curso de Pedagogia ele contempla a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental.

destacar que os discentes poderão ter uma visão ampliada de como são efetivadas as práticas que sejam inclusivas.

O papel de refletir sobre a própria prática perpassa pela contextualização do estágio supervisionado enquanto mecanismo de concretização dessa prática. Para tanto, tal estágio assume um papel primordial para a *práxis* do curso em que os discentes terão a oportunidade de vivenciar os conhecimentos que foram sistematizados na teoria, tornando, assim, uma *práxis* coesa com a prática pedagógica.

A proposição de uma postura interventora pode significar um momento de sistematizar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Especial, bem como das outras disciplinas do curso, ressaltando o compromisso dos cursos em possibilitarem a aproximação, mediação e colaboração entre essas duas áreas do conhecimento, a saber, a Educação e a Educação Especial, que, por si só, não conseguem proporcionar uma educação para todos e muito menos ampliar os olhos para além do prisma do igual, conforme, tradicional e exclusivo.

Acima de tudo, além dos cursos estruturarem seus PPC com aproximações com o processo de inclusão educacional e com a realidade dos discentes do ensino superior, faz-se necessário que os PPC desses cursos tenham correspondência com o PPP da escola em que eles atuarão, de modo que tal relação possa significar atender aos objetivos de ambas as instituições formadoras. Isso porque é importante que os saberes que serão sistematizados nos cursos de licenciaturas possam abarcar a realidade de todos os(as) alunos(as), como forma de unir os saberes profissionais com o saberes experimentais (TARDIF, 2014). Dessa forma, é possível construir um processo de inclusão educacional que seja transparente com o *locus* de atuação dos futuros professores, delineando, assim, pontes de conhecimento em comum.

No contexto do estágio supervisionado como mediador das relações entre a instituição formadora e a instituição a ser realizada a intervenção pedagógica, há que se destacar, conforme Melo (2008), Miranda (2008) e Silva (2008), cada *locus* de estudo no tocante a área do conhecimento de cada sujeito-investigador, procedimentos metodológicos aplicados e ambiente de intervenção do estágio supervisionado, de modo a pensar o estágio supervisionado como uma plena indissociabilidade entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, a teoria não pode coexistir sem a presença da prática, pois uma visão crítica e consciente de um vir a ser reflexivo e transformador pautado em uma união

colaborativa será profícuo para estabelecer uma formação inicial de professores com um espírito de constante mudança e transformação da própria prática pedagógica.

Dessa forma, o estágio supervisionado deve ser estruturado com o intuito de transcender o âmbito do ensino e concretizar uma constante reflexão-ação sobre a prática com a finalidade de repensar a teoria que a precede. Em outras palavras, a estruturação do ensino atrelado à pesquisa como forma de ampliar a atuação nesse estágio para a concretização de um momento de regência que possa significar a afirmação dos conhecimentos internalizados durante as disciplinas do curso em detrimento de encará-lo como um momento de observação ou atividade obrigatória.

Considerando que a construção do PPC é sempre coletiva e envolve os anseios de um vir a ser profissional para o mercado de trabalho, faz-se necessário organizar o PPC de modo a contemplar a formação inicial de professores com vistas a possibilitar um processo de inclusão escolar que constantemente reorganize-o de modo coerente com a inclusão dos alunos em condição de deficiência.

Conceber o PPC como um planejamento estratégico que constitua como um trabalho pedagógico e coletivo materializado pela triagem, acolhimento, constatação, reflexão e a intervenção mais coerente e coesa com as necessidades e/ou potencialidades dos alunos em condição de deficiência. Eis que o processo de inclusão educacional deve contemplar a avaliação constante em detrimento de um ensino tradicional que contemple somente como constatação quantitativa sem considerar as competências que foram construídas pelo alunado.

Importante frisar que não se pode focar tão somente na disciplina de Educação Especial a função de facilitar a disseminação de subsídios e conteúdos para melhor compreender os alunos em condição de deficiência, pois faz-se necessário que haja uma interdisciplinaridade. Portanto, é preciso pensar no papel das várias disciplinas do curso em desempenhar uma colaboração mútua para contextualizar a teoria e a prática de determinada disciplina relacionando-a com as peculiaridades do alunado.

Quiçá, essas questões sejam o palco de discussões entre as áreas de Educação Geral e da Educação Especial cuja intenção estará, por um lado, entre a inclusão de novas disciplinas incentivadoras do processo de inclusão educacional, inclusive para a inclusão dos alunos em condição de deficiência no contexto do ensino regular e, por outro lado, a simbiose entre as várias disciplinas do curso com a finalidade de angariar forças para dissipar os conhecimentos do processo de inclusão escolar, tendo como pressuposto primário a interdisciplinaridade. Contudo, cabe analisar na articulação a intenção em prol

do processo de inclusão educacional a fim de sempre reservar um espaço fecundo que garanta a concretude dos processos no ensino e na aprendizagem

Destarte, com a finalidade da educação básica ser a primeira opção nos cursos de licenciatura, faz-se necessário que o estágio supervisionado tenha relação teórico-prática com as outras disciplinas do currículo. Em outras palavras, que a atuação no campo possa ter como fulcro a articulação entre todas as disciplinas do currículo, tendo em vista que no estágio o discente poderá sistematizar os conhecimentos que foram trilhados durante as disciplinas. Dessa forma, tal preocupação só vem a enaltecer a função da interdisciplinaridade enquanto teia de saberes que sejam estratégicas para lidar com os processos de ensino e aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as).

Com o intuito de efetuar a análise das matrizes curriculares dos cursos analisados no IFG, o subtópico a seguir demonstrará como as disciplinas de Educação Especial estão articuladas em tais matrizes, essencialmente nos cursos que possuem essa disciplina. Dessa forma, fez-se necessário realizar uma análise criteriosa da articulação dessa disciplina com as demais disciplinas nas matrizes curriculares sob à luz do processo de inclusão educacional.

#### 4.1 ANÁLISE DOS EMENTÁRIOS DOS CURSOS DO IFG QUE POSSUEM A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando a formação inicial de professores como norte de investigação no âmbito da análise dos ementários, a escolha ou não de determinadas disciplinas pode influenciar na implementação de perfil de professorado com transparência com o processo de inclusão educacional. Isso porque, não obstante a obrigatoriedade ou não de determinada disciplina, assume-se o compromisso de atender aos desafios desse processo e, no IFG, especificamente, os documentos conclamam que sejam elucidados conhecimentos em prol da educação que seja inclusiva. Na citação abaixo sobre o PDI/IFG, podem ser constatados alguns princípios norteadores desta instituição com o intuito de construir uma sociedade que seja inclusiva, já que

gestão de uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica como o IFG deve pautar-se pela busca constante da qualidade social da educação, tendo como perspectiva concorrer para a construção de uma sociedade solidária, inclusiva e justa. Para tanto, deve ter como princípios norteadores da atuação institucional a crescente ampliação da sua função

social, a participação democrática efetiva dos seus segmentos internos e a conquista da autonomia institucional (IFG, 2013, p.10).

Ressalta-se, também, a construção de políticas instituições que possibilite a concretização dessa sociedade, por meio da

promoção de políticas institucionais orientadas pela busca de uma sociedade não-discriminatória, igualitária e justa, de modo a valorizar a diversidade étnico-racial e cultural, e a promover a igualdade de condições aos portadores de necessidades educacionais específicas, a igualdade de gênero e a livre orientação sexual (IFG, 2013, p.11).

Não obstante a forma pejorativa de tratar o alunado em condição de deficiência como portadores de necessidades educacionais específicas, a citação acima aborda, em boa parte, a contemplação da diversidade no âmbito do IFG, como forma de avançar em uma instituição que esteja atendida com as diferenças do alunado. Tal perspectiva de instituição denota a adoção de políticas institucionais que promovam o acesso e permanência ao conhecimento historicamente acumulado de modo que o alunado possa avançar, por meio da mediação do professorado, nos processos de ensino e aprendizagem.

Conforme pode ser acompanhado no PDI no que tange ao anexo F cujo trecho aborda “incentivar o debate, a pesquisa, o ensino e a extensão, no âmbito da Instituição, em torno das questões relacionadas à educação inclusiva” (IFG, 2013, p. 168). Além disso, “fomentar a troca de experiências com instituições de ensino e outros setores público ou privado, para a discussão da temática da educação inclusiva” (IFG, 2013, p.168). Dessa forma, há, portanto, uma lacuna entre o que apresenta no documento supracitado com o que está materializado na matriz curricular. Ora, possui-se uma realidade de resistência de um modelo curricular que propõe, teoricamente, uma educação inclusiva e, praticamente, não materializa disciplinas atinentes aos conhecimentos e conteúdos a fim de atender os saberes que sejam inclusivos para os(as) alunos(as) em condição de deficiência. Percebe-se, então, um desdobramento na formação inicial de professores em que o proposto não consegue impactar a sistematização de disciplinas atinentes ao processo de inclusão educacional, no caso a obrigatoriedade da disciplina com a nomenclatura de Educação Especial.

Entende-se, aqui, a importância de um consenso coletivo para delinear quais serão as disciplinas criadas ou contextualizadas para fortalecer o processo de inclusão educacional. Para tanto, os PPCs dos cursos de licenciatura devem ser estruturados em conformidade com as necessidades e potencialidades do alunado em condição de

deficiência. Parece que a questão não é criar uma ou outra disciplina isoladamente no currículo, mas sim, tornar a realidade de uma ou mais disciplinas sejam criadas e contextualizadas com a demais disciplinas no currículo. Em outras palavras, é exercer uma posição estratégica de trabalhar a interdisciplinaridade no contexto curricular de modo a fortalecer a formação de professores que estejam atenciosos em incluir por meio do acesso, permanência e êxito do alunado em condição de deficiência.

Nesta linha de pensamento, Cruz e Glat (2014) sinalizam para a urgência de uma comunicação entre o ensino comum e o ensino especial, de modo que o processo de inclusão educacional possa se fortalecer de forma concreta em que os(as) professores(as) formados(as) e formadores possam dialogar dialeticamente no sentido de diminuir as lacunas na formação inicial de professores. Cabe salientar que a simbiose entre esses dois ensinos é de suma importância para que a inclusão se proceda como um processo e que, certamente, os cursos em nível de licenciatura possam valorizar uma formação que transcenda o caráter de despreparo por meio de um trabalho coletivo e participativo. Com isso, “a graduação é aqui compreendida como uma preparação profissional formal inicial que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes e, obviamente, das demandas apresentadas pela educação básica” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 16).

Pensando numa perspectiva de uma educação que seja inclusiva, pode-se pensar que se somente a formação inicial não consegue disseminar conhecimentos que sejam inclusivos, tornando, portanto, uma formação lacunar, e perante isso a formação continuada supostamente tentará resolver todas as lacunas desta primeira formação. Importante frisar que tais formações devem ser imbricadas em prol do processo de inclusão educacional, em que, a formação inicial, por sua vez, em boa sorte, deve procurar instigar os discentes de conhecimentos que sejam inclusivos como forma de tal situação seja almejada na formação continuada de professores.

Não obstante ao fundo de seriedade e responsabilidade na formação de professores, ressalta-se que o intuito não é discriminar ou culpabilizá-lo por não possuir uma formação em prol de tal processo, mas sim, demonstrar que a busca por tal formação é um quesito de valor e atitude para incluir os(as) alunos(as) em condição de deficiência. Diante disso, pertinente avaliar a citação que se segue, pois

se a formação continuada ocupa espaço importante nesse contexto, a formação obtida no âmbito das Licenciaturas é a base na qual sustenta esse investimento profissional. Todavia, a formação continuada tem se revestido mais da noção



de reparo de uma formação reconhecidamente fragilizada do que de seu aprimoramento. É como se estivéssemos em uma linha de montagem, numa esteira de produção, composta por muitos integrantes sem preocupação com o seu afinamento e sem controle interno de qualidade. Vai se naturalizando esse processo a tal ponto que os docentes concluem seus cursos de Licenciatura com a data de *recall* marcada. Como anteriormente mencionado, sobram avaliações, controles e regulações externas. Falta ressignificar internamente a contribuição desse breve e precioso espaço/tempo da/na trajetória constitutiva do ser docente (CRUZ; GLAT, 2014, p.19-20)

Conforme a citação anterior, é preciso (re)pensar a formação inicial de professores(as), em nível de licenciatura, como essencial para contextualizar conhecimentos que sejam inclusivos que possam ensinar os futuros professores sobre como lidar com o alunado em condição de deficiência. Dessa forma, a formação continuada será orquestrada para potencializar os conhecimentos que outrora foram internalizados na formação inicial de professores. Outrossim, a formação continuada para o processo de inclusão educacional não pode ser configurada como um manual repleto de ‘receita de bolo’ que, por sua vez, instruirá o professorado sobre o que pode e o que não pode ser feito para lidar com os processos de ensino e aprendizagem do alunado em condição de deficiência. Tal pensamento parte de uma postura crítica perante tal processo em que os(as) professores(as) formados(as) e formadores(as) terão que refletir sobre a própria prática como forma de contextualizar a sua prática pedagógica com à diversidade e à inclusão.

Portanto, tornar essa prática em uma práxis inclusiva de modo que o professorado possa propiciar momentos que sejam inclusivos por meio da (trans)formação de uma matriz curricular que atenda os princípios do processo de inclusão educacional. Isso denotará uma consciência prévia de quais objetivos que deverão ser atingidos perante esse alunado, pois é preciso que sejam internalizados valores e atitudes inclusivas que possam desmitificar as barreiras atitudinais e, também, arquitetônicas.

Interessante destacar que as barreiras atitudinais devem ser quebradas a partir do momento que os discentes ingressam nos cursos de licenciatura, como forma desmitificar valores que levam para processos excludentes e discriminatórias perante as pessoas em condição de deficiência. Portanto, com o cunho educativo de valores e atitudes, faz-se necessário que os futuros professores reconheçam a importância do processo de inclusão educacional, sentindo, assim, instigados em atuar na sala de aula, juntamente com os processos de ensino e aprendizagem, que contemple todos os(as) alunos(as) na prática pedagógica, já que

para além das críticas sobre as práticas académico-profissionais e a consequente implicação dessas para as instituições formadoras de professores urge o estabelecimento de um diálogo mais permanente entre as escolas que oferecem formação em nível de educação superior e as escolas que a oferecem em nível de educação básica. É importante não nos esquecermos que somos, todos, – quer na educação básica, quer na educação superior – Escola. Menos ainda nos cabe esquecer que, ainda que modestamente, contribuímos com pensamentos e emoções, para a e na sua construção (CRUZ; GLAT, 2014, p.17-18).

Sob esta égide espera-se contribuir no sentido de considerar o PPC enquanto mecanismo pedagógico e, também, coletivo para a materialização da prática pedagógica, pois um trabalho pedagógico coeso e coerente com a realidade da escola é o passaporte para considerar a diversidade e a inclusão educacional, sobretudo como um processo. Dessa forma, considera-se o PPC como parte mediadora do currículo que, por sua vez, constitui como um ementário que delineará quais são as disciplinas que serão articuladoras dos processos de ensino e aprendizagem.

A escolha de quais disciplinas comporão a matriz curricular no PPC, sem dúvida, é composta por tensões de interesses definidores de objetivos a serem alcançados por cada curso, de modo a delinear uma formação inicial de professores que possa atender os anseios de mercado para a área de atuação profissional do futuro professor.

Para Veiga-Neto (2002) o currículo é parte integrante da cultura que, certamente, propiciará a criação de um ambiente que possa potencializar a aprendizagem em detrimento de considerar um ambiente escolar calcado em um modelo tradicional de ensino que pactuará em práticas excludentes e discriminatórias. Ao conceber a cultura na estruturação do currículo, urge (re)pensar como as relações sociais podem impactar na concretização de um trabalho pedagógico que atenda as expectativas da escola e, sobretudo, da sociedade.

Com a inexistência de um ordenamento legal que inclua obrigatoriamente a disciplina de Educação Especial nos cursos de Licenciatura nacionalmente, há uma estruturação lacunar dessa disciplina na matriz curricular em que cada curso tem o livre arbítrio de inseri-la ou não no currículo. Em termos de legislação, o Art. 1 da Portaria n° 1793 (BRASIL, 1994) recomenda que haja, facultativamente, uma disciplina para enriquecer o processo de inclusão educacional no currículo de formação de professores, tendo em vista que urge estruturar os currículos dos cursos de licenciaturas com conhecimentos ligados ao processo de inclusão educacional, bem como do próprio alunado em condição de deficiência. Para tal, recomenda-se a inclusão da disciplina ‘Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora

de necessidades especiais prioritariamente' nos cursos de Pedagogia e Psicologia e em todas as licenciaturas (BRASIL, 1994).

Aos olhos do senso comum parece que a recomendação da disciplina acima resolveria a lacuna na formação de professores para lidar com o processo de inclusão educacional, com a finalidade de mediar os conhecimentos que sejam inclusivos no teor da prática pedagógica. No entanto, a não obrigatoriedade dessa disciplina, não obstante ser intitulada de modo equivocado, não garante a implementação de práticas que sejam inclusivas no âmbito do ensino superior.

Historicamente, parece que a disciplina de Educação Especial tem ganhado espaço nos cursos de licenciatura, principalmente nos cursos de Pedagogia, fruto do engajamento coletivo para considerar tal disciplina como importante e essencial para a formação inicial de professores e, com certeza, para a vida pessoal e profissional dos futuros professores. Entretanto, por meio do estudo de Souza (2013), nota-se que nem todos os cursos concebem tal disciplina como importante para compor a matriz curricular no processo de formação de professores, pois, ainda, perpassa por uma questão política do professorado no que tange a considerar tal disciplina como eixo norteador de cada curso.

No tocante à formação de professores para atuar na área de Educação Especial por meio da Portaria 1793 (BRASIL, 1994), Chacon (2004) elucida uma série de fatores que podem contribuir para cumprir a recomendação da disciplina ligada ao processo de inclusão educacional nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia, cujas

categorias foram assim elaboradas: 0) – Para disciplinas cujo conteúdo não contribui em nada, na área específica de formação do (pedagogo e/ou psicólogo), para atender à pessoa deficiente. 1) – Para disciplinas cujo conteúdo contribui, com algum tópico, na área específica de formação do (pedagogo e/ou psicólogo), para atender à pessoa deficiente. 2) – Para disciplinas cujo conteúdo contribui, na íntegra, na área específica de formação do (pedagogo e/ou psicólogo), para atender à pessoa deficiente. Feita essa primeira triagem, o material foi reelaborado e enviado aos mesmos juízes, para a segunda etapa que consistiu em enquadrar as 608 disciplinas, por eles consideradas como (1) e (2), em seis grandes áreas, apontando, entre parênteses, a área que julgassem mais apropriada. Essas áreas estavam assim representadas: I – Formação Político Social: conjunto de conteúdos e práticas a serem desempenhadas sob a perspectiva de sua profissão e que permitam inserir o aluno na problemática político-social. II – Formação Geral: conjunto de conteúdos que procuram abrir uma visão mais ampla e compreensiva do campo da profissão. III – Formação Específica Básica: conjunto de conteúdos que procuram proporcionar a preparação fundamental que define o conhecimento e as ações que caracterizam o exercício da profissão. IV – Formação Metodológica Instrumental: conjunto de conteúdos que procuram prover os instrumentos e recursos que permitam explorar com maior eficiência o campo da profissão. V – Formação Prática: conjunto de atividades que promovem a familiarização com o exercício real e concreto das tarefas críticas que constituem o fazer típico da profissão. VI – Formação Específica

Orientada: conjunto de conteúdos que aprofundam uma dada linha de trabalho, selecionada por sua especial importância no campo ocupacional (CHACON, 2004, p.327-328).

Mediante a análise dos fatores anterior mencionados por Chacon (2004), considera-se que este autor utiliza de uma argumentação concisa para justificar a implementação da portaria no interior da formação inicial de professores nos cursos analisados pelo mesmo. Dessa forma, elenca três caminhos para conceber a área de Educação Especial no currículo: primeiro, disciplinas que não contribuem para o pensar em uma práticas pedagógica das pessoas em condição de deficiência em tais cursos; segundo, disciplinas que aproximam em algum tópico da contemplação de tais pessoas; e terceiro, disciplinas que contribuem na íntegra para a contemplação de conhecimentos ligados às pessoas em condição de deficiência. Para tanto, ainda pondera sobre algumas áreas de formação que podem estar relacionadas com a área de Educação Especial, com o intuito de melhor compreender o processo de inclusão educacional. Com isso, os conteúdos são escolhidos por meio de categorias de modo a contemplar desde uma formação mais geral até uma formação mais específica, aglutinando conhecimentos ligados aos processos de ensino e aprendizagem e, também, a própria docência dos futuros(as) professores(as).

Para tanto, é preciso que a contemplação de conteúdos/conhecimentos ligados ao processo de inclusão educacional não seja elencada em somente uma disciplina no currículo, como, por exemplo, na disciplina com a nomenclatura de Educação Especial, conforme pode ser acompanhada no trecho abaixo,

considerando-se os dados analisados e discutidos até aqui, e levando-se em conta, especialmente, a escolha do conteúdo a ser ministrado, algumas questões se impõem, tais como: 1 Quais critérios orientam a escolha do conteúdo a ser trabalhado? A escolha do conteúdo é de responsabilidade única do professor que assume a disciplina? 2 Ao escolher este ou aquele conteúdo, há preocupação, por parte do docente, para com o perfil do profissional que o curso se propõe formar? 3 Busca-se integrar os conteúdos nas diversas disciplinas? Como trabalhar a tão discutida interdisciplinaridade? 4 Qualquer que seja a resposta, o que deve pesar mais na escolha dos conteúdos: o perfil estabelecido pelo curso para a formação profissional desejada. É evidente que todos os aspectos acima arrolados são variáveis importantes no momento de elaboração de uma ementa e/ou conteúdo para uma dada disciplina. O perfil que traz de sua formação, bem como seus interesses pessoais, aliados à sua leitura político-social serão fatores determinantes daquilo que irá desenvolver em seus cursos. Talvez isso corrobore a escolha do conteúdo de um curso a ser trabalhado para que não seja unicamente de competência daquele que ministra uma dada disciplina, mas fruto de uma discussão de equipe, acerca da sociedade que se tem e do profissional de que se precisa (CHACON, 2004, p. 333).

Como pode ser analisada no texto acima, com a carência de uma disciplina norteadora do processo de inclusão educacional no interior do currículo, é preciso pensar e repensar na articulação colaborativa entre todas as disciplinas como forma de superar as barreiras atitudinais ligadas a tal processo. Em outras palavras, parece que o caminho alternativo para suprir tais barreiras seria a interdisciplinaridade em um processo dinâmico e dialético. Contudo, surge a pergunta: a interdisciplinaridade não seria um caminho mais difícil, tendo em vista que TODOS os(a) professores(as) devem dominar conteúdos/conhecimentos atinentes ao processo de inclusão educacional?

Sem dúvida, a interdisciplinaridade não é um caminho fácil de ser compreendido no que tange à sua concretização, pois é um conceito que exige uma articulação coletiva e crítica entre o professorado, e, no quesito inclusão, é preciso que o professorado esteja interessado em avançar em mecanismos dos processos de ensino e aprendizagem para os(as) alunos(as) em condição de deficiência.

Diante desse questionamento, pode-se incitar a discussão dos caminhos do processo de inclusão educacional, sobretudo do alunado em condição de deficiência, tendo como norte a importância desse processo para a quebra de paradigma para alicerçar a escola do futuro. Com isso, tal processo pode ser fecundo para diminuir o sentimento estereotipado e estigmatizante desse alunado no âmbito da prática pedagógica. Com a quebra de paradigma, poderá pensar em um processo mais inclusivo que afaste da pedagogia tradicional que tanto orquestra o modelo de educação brasileira.

Incentivando um currículo dinâmico, é preciso pensar no processo de inclusão educacional por meio de disciplinas que dialogam mutualmente com vistas à materialização da interdisciplinaridade. Parece que este caminho é o mais sensato para se pensar em tal processo articulado, coeso e integrador, como forma de não focar em somente uma disciplina ou culpabilizar somente um professor para lidar com a prática pedagógica dos alunos em condição de deficiência. Entretanto,

não adianta aumentar a carga horária de disciplinas relacionadas à Educação Especial ou à Educação Inclusiva, de 30 para 136 horas, se a fragmentação curricular e o isolamento das disciplinas persistir como nos quadros expostos. Uma proposição pertinente é cada segmento reconhecer-se como integrante desse complexo sistema chamado ensino e assumir parcela de responsabilidade que lhe couber em sua construção e funcionamento (CRUZ; GLAT, 2014, p.28).

Mediante a compreensão de que o processo de inclusão educacional envolve a acessibilidade atitudinal dos alunos em condição de deficiência, faz-se necessário

reconhecer a criação de um currículo que instigue o trabalho coletivo e colaborativo. Dessa forma, tem-se como proposição a elaboração de um currículo que possa incluir uma gama de disciplinas para corroborarem para tal processo, tendo em vista que este não pode ser compreendido de forma mecânica-isolada e, também, estritamente sob o apoio de um(a) professor(a).

Para tanto, Cruz e Glat (2014) utilizam o termo ‘pedagogia da fábrica’ para demonstrar a hiperespecificidade do professorado para lidar com o processo de inclusão educacional em suas práticas pedagógica, cuja funcionalidade é focar em somente uma ínfima quantidade de professores(as), em que “gera um exclusivismo desarticulador dos saberes veiculados pelo e no currículo” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 25).

Ao estudar a materialização da disciplina de Educação Especial no complexo curricular no IFG, vale salientar que tal materialização parte do pressuposto que deveria ter uma disciplina nos cursos de licenciatura para nortear os conhecimentos relacionados aos alunos em condição de deficiência. No entanto, infelizmente, exceto nos cursos de Pedagogia e Dança, esta não é a realidade do IFG que, por sua vez, não aborda essa disciplina como basilar para o processo de inclusão educacional.

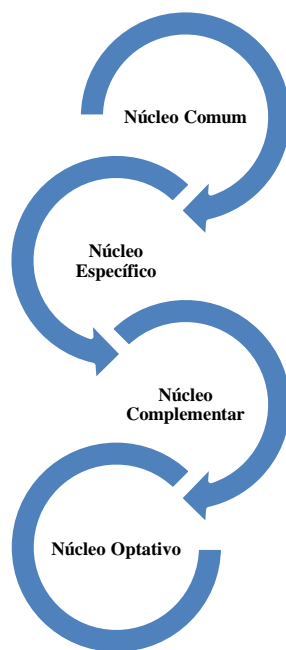
A intencionalidade de uma proposta interdisciplinar perpassa por um eixo de disciplinas que podem dialogar com os conhecimentos que sejam correspondentes com a disciplina de Educação Especial. Deste modo, a disciplina de Educação Especial passa a mediar os conhecimentos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo do alunado em condição de deficiência, pois, certamente, os(as) futuros(as) professores(as) terão tais alunos(as) no âmbito da prática pedagógica, cabendo, portanto, possuir uma atitude assertiva para o processo de inclusão educacional.

Inicialmente, é preciso ter em mente os núcleos que articulam com as disciplinas, quais sejam comum/didático-pedagógico, específico, complementar ou optativo, que podem interagir mutuamente no intuito de aproximar com a Educação Especial. Tal empreitada tem a intenção de investigar os nortes e horizontes que podem ser trilhados para a concretização do processo de inclusão educacional, tendo em vista que a junção de dois ou mais núcleos podem render “bons frutos” para tal processo.

Os núcleos nos seus diferentes segmentos de abordagem interdisciplinar têm o objetivo de envolver conhecimentos teóricos e práticos que serão profícuos para uma formação inicial de professores, que possa contemplar o processo de ensino do professorado. Deste modo, é uma condição *sine qua non* para tal formação que esses núcleos possam se articularem mutualmente com vistas à materialização de uma prática

pedagógica coesa e coerente com a aprendizagem de todos os(as) alunos(as). Conforme sugere a figura 2:

**Figura 2 - Apresentação dos núcleos**



Fonte: Elaboração do autor (SOUZA, 2017)

Perante a figura anterior é possível notar que os quatro núcleos estão intrinsecamente relacionados em um processo dinâmico e, por sua vez, proporcionam a construção de um ensino que também possa estar articulado com o PPC. Em outras palavras, a construção de um ensino que esteja articulado com o PPC poderá propiciar processos de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades e às potencialidades do alunado, sobretudo para os(as) alunos(as) em condição de deficiência.

Conceber um núcleo de conhecimentos nos processos de ensino e aprendizagem seria tornar explícito uma formação de professores que contemple um teor crítico e participativo de modo que os discentes, futuros professores, possam se apropriar dos conhecimentos atinentes à prática. Portanto, o desafio seria articular tais conhecimentos com a área de Educação Especial por meio de itinerários integradores. Isso seria abordar um eixo interdisciplinar na constituição do alunado em condição de deficiência como forma de reconhecê-los como potenciais para o processo de aprendizagem, sobretudo para avançarem nas instâncias superiores do saber.

Dessa forma, a contemplação de uma proposta interdisciplinar com a articulação dos núcleos que constam nos PPC, pode ser uma alternativa que possibilite transcender as práticas excludentes nos cursos de licenciatura. Em outras palavras, seria tornar uma educação que possa atender a realidade do alunado sem sufocar uma proposta crítica e participativa do saber, pois isso possibilitará um processo de ensino e aprendizagem com um potencial para liberar autoestima do alunado com interesse constante de buscar o saber.

Então, parte-se da premissa que a união e articulação entre as várias disciplinas é uma assertiva segura para a concretização do processo de inclusão educacional, isso porque poderá garantir a inclusão dos(as) alunos(as) em condição de deficiência nas futuras instâncias de ensino dos(as) futuros(as) professores(as). Importante frisar que as várias licenciaturas estudadas no IFG possuem um caráter peculiar de formação, pois perpassam por várias áreas do conhecimento que, por sua vez, não permitem delinear uma proposta interdisciplinar homogênea e padronizada para todos os cursos, conforme o Apêndice 1. Portanto, faz-se necessário repensar em uma proposta que integre as várias disciplinas no contexto da matriz curricular e, dessa forma, possa conter valores, atitudes e discernimentos para a concretização de tal processo.

Nas licenciaturas do IFG somente 3 (três) cursos possuem disciplinas atinentes ao processo de inclusão educacional, especificamente a disciplina denominada como Educação Especial. A título de análise, a saber, a disciplina de Ensino da Dança e necessidades educativas especiais no curso de licenciatura em Dança do Campus de Aparecida de Goiânia; as disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusão, Surda-cegueira e Múltipla Deficiência Sensorial e Práticas de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Diversidade – Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no curso de licenciatura em pedagogia bilíngue do mesmo Campus; e as disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e Inclusão, Libras I e/ou II e Tópicos em Educação e Diversidade na licenciatura em Pedagogia do Campus Goiânia Oeste.



#### 4.1.1 Licenciatura em Dança – Campus Aparecida de Goiânia

Neste tópico será abordada a caracterização da Licenciatura em Dança como forma de analisar como a disciplina de Educação Especial está articulada com as demais disciplinas do curso com vistas a endossar o processo de inclusão educacional e incluir o alunado em condição de deficiência.

A disciplina de Ensino da Dança e necessidades educativas especiais no curso de licenciatura em Dança do Campus de Aparecida de Goiânia, é caracterizada como núcleo comum com um total de 27h/ relógio, que visa estudar o

estudo crítico das problemáticas que envolvem a Dança, inclusão e exclusão. Análise de métodos de ensino e pesquisa em dança para a promoção e integração entre pessoas com diferentes habilidades e necessidades. Aspectos teórico-metodológicos da Dança adaptada (PPC, 2014, p.80).

Mediante a ementa anterior, o curso de dança prima pelo estudo de processos de inclusão e exclusão que envolvem a dança nomeada como adaptada, como forma de possibilitar aos alunos da licenciatura experiências que os façam entender como os métodos de ensino e pesquisa em dança podem influenciar em tais processos. Interessante notar o cunho crítico abordado por essa disciplina que tem um proposta de valorizar métodos de ensino e pesquisa, tornando, assim, em termos teóricos, uma importante fonte de conhecimento para melhor entender a inclusão dos(as) alunos(as) em condição de deficiência no contexto da dança. Dessa forma, a partir do momento que a proposta da disciplina é a promoção e integração das pessoas com diferentes habilidades e necessidades, cabe, portanto, a análise de quais são os objetivos propostos pelo docente da disciplina para materializar tais objetivos.

Contudo, no que se refere à carga horária, pensando numa perspectiva crítica, parece que 27h é uma base ínfima para compreender a dinamicidade dos processos em questão, considerando que, dessa forma, o docente de dança deve instruir os aspectos teórico-metodológicos da dança adaptada, por sua vez, inclui todo o alunado, especialmente em condição de deficiência. Denota-se, portanto, uma fragilidade entre a carga horária e a disciplina em propor métodos de ensino e pesquisa para a dança adaptada, isso porque, nestes moldes, a disciplina pode configurar como uma espécie de oficina em que os(as) alunos(as) da licenciatura vivenciarão experiências pontuais das especificidades da dança para o público-alvo em questão.

Para tanto, no tocante ao curso de dança cuja carga horária total é 2954h, sendo 1620h destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, faz-se necessário que outras disciplinas acolham o processo de inclusão educacional com vistas a incluir nas disciplinas conhecimentos peculiaridades à tal processo bem como à diversidade, pois somente 27h da única disciplina do curso que trata de inclusão não é suficiente. Pondera-se, então, uma atenção redobrada de como está sendo articulada a disciplina correspondente à Educação Especial no cerne da matriz curricular e, em especial, do curso de dança, de modo que a implementação da mesma não seja configurada como uma mera oficina.

Cabe, então, realizar a seguinte reflexão no que concerne a efetivação do processo de inclusão educacional, especialmente para atender as necessidades e potencialidades do alunado em condição de deficiência, qual seja, o efeito de saberes que torna mais nocivo, em termos acadêmicos, na formação inicial de professores, seria a ausência de uma disciplina relacionada à Educação Especial ou a presença de uma disciplina com tal perfil com uma ínfima carga horária. Tal reflexão é pertinente para analisar o papel da disciplina correspondente à Educação Especial e o processo de inclusão educacional no que tange aos caminhos que serão trilhados para a concretude dos objetivos propostos por essa disciplina. Isso porque a assimilação de saberes dessa disciplina, como em qualquer outra disciplina, exige uma sistemática de conhecimentos que envolvem um trato aprofundado de como o professorado poderá alcançar os objetivos propostos.

Entretanto, cabe destacar, a grosso modo, que o fato de existir a presença de uma disciplina com esse perfil na matriz curricular, já se considera um grande passo para desvincular de processo de exclusão, sobretudo de conhecimentos, em que os(as) alunos(as) em condição de deficiência foram colocados à margem dos processos de ensino e aprendizagem. Sob a égide da inclusão de uma disciplina nesse processo, é preciso pensar sobre a estruturação da mesma como forma de ser levada a sério e com responsabilidade, de modo que ela não seja somente um apêndice da matriz curricular e, também, que não seja culpabilizado um docente de determinada disciplina para lidar com todo o conhecimento e conteúdo das diferenças e da diversidade.

Importante destacar, ainda, que o objetivo do curso de dança é formar o(a) aluno(a) de licenciatura para atuar na educação básica (ensino fundamental e médio) e no médio integrado ao ensino médio (PPC, 2014), de modo a ser uma formação com um caráter investigativo e crítico. Além disso, propõe a possibilidade de atuação como artista de dança. Tais características elucidam a importância de uma formação inicial de

professores com atitudes e valores que sejam inclusivos como forma de, nas futuras atuações de ensino, os(as) alunos(as) de licenciatura possam envolver nos processos de ensino e aprendizagem o alunado em condição de deficiência.

Analisando as referências bibliográficas do curso de dança do Campus de Aparecida de Goiânia é possível constatar uma dualidade entre a ementa e as referências no que tange a abordar os processos de inclusão e exclusão. Ora, o delineamento de um aspecto crítico pressupõe um arcabouço de referências que possam tratar os processos de ensino e aprendizagem e, em particular, os métodos de ensino e pesquisa em dança. Segue abaixo o quadro 2 com tais referências,

**Quadro 2 - Referências bibliográficas da disciplina de Ensino da Dança e necessidades educativas especiais**

COMPONENTE CURRICULAR		Ensino da dança e necessidades educativas especiais		
NÚCLEO	COMUM		CARGA HORÁR	27 h/relógio
<p><b>EMENTA</b></p> <p>Estudo crítico das problemáticas que envolvem a Dança, inclusão e exclusão. Análise de métodos de ensino e pesquisa em dança para a promoção e integração entre pessoas com diferentes habilidades e necessidades. Aspectos teórico-metodológicos da Dança adaptada.</p>				
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS				
<p><b>BÁSICA</b></p> <p>ARANTES, Valéria Amorim. <b>Afetividade na Escola</b>. São Paulo: Summus, 2003.</p> <p>MANTOAN, Maria Teresa Egler; ARANTES, Valéria Amorim; PRIETO, Rosângela Gavioli. <b>Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos</b>. São Paulo: Summus, 2006.</p> <p>MATOS, Lúcia. <b>Dança e Diferença: Cartografia de Múltiplos Corpos</b>. Salvador: Edufba, 2012.</p>				

## COMPLEMENTAR

ARANTES, Valéria Amorim. **Humor e Alegria Na Educação**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O Desafio das Diferenças Nas Escolas**. São Paulo: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar. O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**. São Paulo: Summus, 2006.

Fonte: Elaboração do autor (2017) com base no PPC da licenciatura de dança do Campus de Aparecida de Goiânia

Por meio do quadro 2, nota-se a prevalência de referências que possuem uma vertente afetiva, inclusiva e ligada à dança. Dessa forma, o curso optou em adotar uma vertente do processo de inclusão educacional ligado à inclusão total, ou seja, todos aqueles que outrora foram marginalizados dos processos de ensino e aprendizagem devem ser incluídos, a qualquer custo, no ensino regular. Sobre o curso de dança e a adoção de autores para tratarem do processo de inclusão, sobretudo total, considera-se uma postura que deve ser analisada com um certo cuidado, isso porque a gama de variedade de danças pode deixar implícito aos processos de exclusão, já que nem todas as pessoas em condição de deficiência adequarão a tais variedades. Cabe, portanto, ponderar sobre a forma e o modelo que tal referência será utilizada na licenciatura em dança, respeitando as singularidades, bem como a potencialidades de cada aluno(a).

Destaca-se, ainda, a pouca quantidade de referências relacionando a dança com o processo de inclusão educacional, cujo objetivo é ampliar a discussão de tal processo com as várias formas de expressão corporal. Conforme pode ser acompanhado no apêndice 1, a licenciatura em dança apresenta algumas disciplinas que podem auxiliar a disciplina de Ensino da Dança e necessidades educativas especiais no tocante a trabalhar, pedagogicamente, a interdisciplinaridade no complexo da matriz curricular desse curso. Exemplificando, a licenciatura em dança apresenta algumas disciplinas pertinentes a construção e constituição do corpo que poderiam engajar para tratar as peculiaridades dos(as) alunos(as) em condição de deficiência, a saber, as disciplinas:

**Quadro 3 - Disciplinas e interdisciplinaridade**

<b>Disciplina</b>	<b>Critérios de interdisciplinaridade</b>
Ateliê de criação em Dança	Esta disciplina pode ser potencial para tornar-se um espaço de criação de variedade de danças em que o professorado pode incluir algumas dinâmicas para o alunado em condição de deficiência, cuja essência é valorizar cada tipo de dança de acordo com as suas peculiaridades.
Corpo, espaço e movimento	Nesta disciplina poder-se-á ser analisado algumas singularidades no corpo da pessoa em condição de deficiência como forma de trilhar mecanismos pedagógicos que possam valorizar o movimento da diferença e da diversidade em diferentes tipos de espaço.
Estudo do movimento e práticas corporais	Tal disciplina pode ser um passaporte para explorar uma gama de movimentos que são peculiares para determinadas condições de deficiência que, por sua vez, podem estar materializados em práticas corporais flexibilizadas, já que o essencial é (re)construir o movimento de uma forma diferenciada.
Pesquisa em arte e metodologias de pesquisa em dança	Almeja-se com esta disciplina valorizar a tríade ensino, pesquisa e extensão, de modo que a pesquisa em dança possa ser um potencial para sistematizar uma metodologia de ensino coerente e coesa com o processo de inclusão educacional.
História da dança e do corpo	De modo geral, esta disciplina poderá contribuir retratando a história das pessoas em condição de deficiência por meio da dança, bem como como se procedeu a constituição do corpo dessas pessoas, destacando os processos de inclusão e exclusão.
LIBRAS	Na disciplina de LIBRAS poderá ser explorado eixos temáticos que sinalizem algumas peculiaridades da dança, como forma de serem pontos de saberes para auxiliarem na transmissão de conhecimentos para os(as) alunos(as) surdos(as).
Didática	Na disciplina de didática, em termos gerais, talvez seja o ápice para tratar como o alunado de licenciatura poderá proceder no que concerne a concretizar alguns modos de ensinar que

	atendam a realidade dos(as) alunos(as) em condição de deficiência, como, por exemplo, valorizar as atitudes e posturas que sejam inclusivas no teor da prática pedagógica.
Fundamentos e metodologias do ensino da dança	Nesta disciplina o professorado poderá tratar as diferentes metodologias do ensino da dança com vistas a contemplar os(as) alunos(as) em condição de deficiência, se atentando para as singularidades de tais alunos(as).
Estágio	A disciplina de estágio pode ser considerada como a materialização da teoria pela/para prática, isto é, a práxis, em que o alunado de licenciatura deverão presenciar saberes experimentais com os(as) alunos(as) em condição de deficiência como exímio trabalhado em prol do processo de inclusão educacional.
Relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e indígena	Em tal disciplina o professorado poderá possibilitar condições para que a diversidade seja trabalhada em sala de aula, por meio de uma abordagem pedagógica que envolvam as pessoas em condição de deficiência que são consideradas negras e indígenas.

Fonte: Elaborada pelo autor (2017) com base no PPC de dança

Por meio do quadro anterior, constata-se que a licenciatura em dança possui uma disciplina concernente ao processo de inclusão educacional, cabendo, portanto, delinear alguns eixos interdisciplinares para suprir a pouca carga horária da disciplina Ensino da Dança e necessidades educativas especiais. Dessa forma, o quadro 3 almejou-se descrever alguns critérios de interdisciplinaridade que sejam possíveis para subjazer pontes de saberes que também sejam inclusivos. Como pode ser analisado, a responsabilidade de calcar proficuamente o processo de inclusão educacional não deve ser direcionada para somete um(a) professor(a) enquanto um mecanismo de culpabilização. Pois, um trabalho coletivo e construtivo é o caminho para desvencilhar os laços excludentes que deixam os(as) alunos(as) em condição de deficiência às margens dos processos de ensino e aprendizagem. Urge, dessa forma, dismantelar atitudes e posturas do professorado que levam à fragmentação curricular como forma de pautar em uma prática pedagógica que atenda somente os anseios individuais ou de pequenos grupos.

Perante o exposto da licenciatura de dança no campus Aparecida de Goiânia, é possível delinear que tal curso avança no sentido de possuir uma disciplina referente à

Educação Especial. Dessa forma, com vistas a possuir um ementário coerente com o processo de inclusão educacional, a licenciatura em dança deve repensar sobre a articulação de sua única disciplina coerente com tal processo com as demais disciplinas, bem como analisar sobre a expansão da carga horária da mesma.

#### 4.1.2 Licenciatura em Pedagogia Bilíngue

A licenciatura em Pedagogia Bilíngue possui a peculiaridade de formação de professores com um caráter bilíngue, sendo capacitado a trabalhar com a educação de alunos(as) surdos e ouvintes, de modo a atender a todos em sua primeira língua com a utilização de metodologias adequadas. Importante frisar, no que tange aos objetivos específicos, a formação de profissionais que transite entre a elaboração de aulas para pessoas surdas e ouvintes, respeitando, assim, a diversidade do alunado, e, também, “formar profissionais conscientes do cenário educacional para minorias” (PPC, 2014, p. 8).

Percebe-se, então, não obstante a particularidade de ser uma licenciatura bilíngue, que este curso de pedagogia possuiu uma fragilidade de contemplar para além das pessoas surdas e, por seu turno, não possuir na matriz curricular disciplinas e eixos temáticos que tratem das outras deficiências. Dessa forma, tal licenciatura possui três disciplinas disciplina concernentes à Educação Especial, a saber:

**Quadro 4 – Disciplinas da Licenciatura em Pedagogia Bilíngue**

Disciplina	Período	Carga/h	Ementa
Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusão	6º	108h	A questão da diversidade hoje; políticas públicas, diversidade e educação e formação de professores.
Surda-cegueira e Múltipla Deficiência Sensorial	optativa	27h	Atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais. Prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/ Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez.
Práticas de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Diversidade – Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	6º	72h	Educação para as relações étnico-raciais. A questão racial como tema da identidade nacional. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo, preconceito e discriminação. Configurações dos conceitos de raça, etnia e cor no Brasil: entre as abordagens acadêmicas e sociais. Cultura afro-brasileira e indígena. Políticas de Ações Afirmativas e Discriminação Positiva – a questão das cotas. Propostas para uma educação antirracista.

Fonte: Elaboração do autor com base no PPC de Pedagogia Bilíngue



Analisando as particularidades dessa licenciatura, nota-se que a carga horária é expressiva para explicitar fundamentos referentes à Educação Especial e à Inclusão. Contudo, apresenta três disciplinas que não se relacionam para elencar metodologias da Educação Especial e da Inclusão para os(as) alunos(as) em condição de deficiência, já que algumas peculiaridades pedagógicas devem ser tratadas em outras disciplinas que, interdisciplinarmente, poderão contemplar o processo de inclusão educacional.

Neste sentido, cabe, portanto, um trato coletivo na matriz curricular de modo a delinear pontes de conhecimentos que podem estar relacionadas com a disciplina em questão. Tal perspectiva, coerentemente, almeja contemplar conhecimentos em comuns que podem ser tratados de forma articulada, respeitando as particularidades de cada disciplina. Para tanto, faz-se necessário um planejamento consistente e consciente com o processo de inclusão educacional, o qual a responsabilidade não é somente de um(a) professor(a) para concretizar tal processo, mas sim, de toda a equipe escolar, sobretudo da gestão que deve primar por mecanismos de acesso, permanência e êxito dos(as) alunos(as) em condição de deficiência.

Importante destacar que a licenciatura em Pedagogia Bilíngue possui a peculiaridade de conter a disciplina de LIBRAS em 8 semestres, ou seja, com a complexidade de 8 níveis de conhecimento dessa disciplina. Não obstante a presença predominante de LIBRAS, tal licenciatura apresenta somente uma disciplina correspondente à Educação Especial e Inclusão, de modo que seria basilar para a formação, a presença de mais disciplinas ou, ao mesmo tempo, cultivar a interdisciplinaridade na matriz curricular do curso. Presume-se que a primeira alternativa exige uma questão legal para incluir mais disciplinas e torná-la obrigatória; e a segunda alternativa exige um planejamento coletivo para fundamentar mecanismos que possam envolver o processo de inclusão educacional.

Por tratar de uma licenciatura bilíngue que pressupõe a assimilação de duas línguas, parece que a tendência é um desdobramento para destinar, por um lado, uma educação para as pessoas surdas e, por outro lado, uma educação para todo o alunado.

A seguir será abordada as referências da disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Especial e Inclusão:

**Quadro 5 - Disciplina de Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusão**

<p><b>Disciplina: <u>Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusão</u></b></p>	<p><b>Período: 6º</b></p> <p><b>Carga Horária: 81h</b></p>
<p><b>Ementa:</b></p> <p>A questão da diversidade hoje; políticas públicas, diversidade e educação e formação de professores.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>ANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. Disponível em <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf">www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf</a></p> <p>FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma Nova Cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.</p> <p>STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. Inclusão - um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>ARCE, José Manuel Valenzuela. Diversidade cultural, exclusão social e juventude na América Latina. Disponível em <a href="http://www.campuseuroamericano.org/pdf/pt/PO_Diversidad_Cultural_America_Latina_JM_Valenzuela.pdf">http://www.campuseuroamericano.org/pdf/pt/PO_Diversidad_Cultural_America_Latina_JM_Valenzuela.pdf</a>.</p> <p>BRASIL. Semtec. Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências. (Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros). Editora: Programa Diversidade na Universidade.</p> <p>MARTINS, José de Souza. Exclusão Social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulinas, 1997.</p> <p>MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. Disponível em <a href="http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf">www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf</a>.</p> <p>WOOD, Ellen Meiksins. Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2017) com base no PPC da Licenciatura de Pedagogia Bilíngue do Campus de Aparecida de Goiânia

No que se refere às referências bibliográficas da licenciatura em Pedagogia Bilíngue, nota-se que, enquanto bibliografia básica, há a predominância de um referencial mais abrangente que contemple a diversidade em termos gerais, que, por sua vez, não especifica algum público-alvo da Educação Especial, particularmente, o alunado em condição de deficiência. Em outras palavras, a partir do momento que o curso adota um referencial aderente à diversidade, este necessariamente tem que possuir um engajamento que contemple para além do alunado em condição de deficiência, pois envolve outros grupos minoritários que, historicamente, foram relegados de uma educação pública de qualidade, como, por exemplo, as pessoas negras e as indígenas.

No tocante a bibliografia complementar, parece que a vertente adotada por essa licenciatura assume uma posição mais ligada às políticas com um cunho socioeconômico, almejando demonstrar como se constitui as desigualdades frente a diversidade posta na realidade da educação brasileira. Para tanto, cabe refletir como tal disciplina delinear a assimilação de metodologias em prol da inclusão com um arcabouço de referências que direcionam para a diversidade e, ao mesmo tempo, não deixa claro como fundamentará a formação de professores para a superação dos processos de exclusão. Neste sentido, é preciso deixar explícito quais são os reais objetivos da oferta dessa disciplina no interior da matriz curricular, de modo a atender o êxito de saberes do alunado em condição de deficiência.

No que se refere à disciplina de Surda-cegueira e múltipla deficiência sensorial, esta é concebida de forma optativa na qual fica à mercê do(a) aluno(a) de licenciatura escolher se cursará ou não tal disciplina. Considera-se, portanto, que tal contraponto seja visto como um cunho reflexivo nessa licenciatura como forma de não privilegiar uma ou outra deficiência, embora tal assertiva de escolha dessa disciplina seja porque aborda o sentido auditivo, justificando, então, a suposta inserção da mesma na matriz curricular enquanto ampliação de conhecimentos que sejam inclusivos.

A seguir é possível acompanhar a ementa dessa disciplina que, por sua vez, elenca os seguintes conteúdos/pontos:

Atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais. Prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem –Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/ Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez (PPC, 2014, p.95).

Nota-se por meio da ementa da licenciatura em questão, que há uma gama de conteúdos que poderiam ser transversais em outras disciplinas, pois aborda peculiaridades que denotam três temáticas básicas, quais sejam: comunicação, aprendizagem e mobilidade.

Mediante a intitulação dessa disciplina denota-se uma contradição no uso da terminologia da surdocegueira e deficiência múltipla, na qual é confundida com a deficiência múltipla sendo encaradas como sinônimos. Isso porque a surdocegueira deve ser tratada de forma singular, cujo atendimento também deve ser diferenciado para o alunado surdocego,

apesar da presença de comprometimento em duas vias sensoriais, a surdocegueira não é entendida como uma deficiência múltipla. Pelo contrário, é considerada como um tipo específico de deficiência que não se refere obrigatoriamente ao somatório das duas deficiências, visual e auditiva, mas a uma condição singular que demanda um atendimento diferenciado do prestado, seja ao deficiente visual ou ao deficiente auditivo. (GALVÃO, 2010, p. 14)

Dessa forma, considerando o caráter optativo dessa disciplina, é preciso que tal licenciatura reavalie a inserção da mesma na matriz curricular, com vistas a mudar o caráter ou criar duas disciplinas que abordem tais deficiências.

No quadro 6 a seguir são apresentadas as referências bibliográficas da disciplina analisada de Surda-cegueira e deficiência múltipla sensorial:

#### **Quadro 6 – Disciplina de Surda-cegueira e Múltipla Deficiência Sensorial**

<b>Disciplina: <u>Surda-cegueira e Múltipla Deficiência Sensorial</u></b>	<b>Período: A DELIBERAR</b>
	<b>Carga Horária: 27h</b>
<p><b>Ementa:</b></p> <p>Atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais. Prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/ Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>NASCIMENTO, Fátima A. A. A. <b>Caderno Educação Educação infantil</b> ; saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização: Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. [4. ed.] Universidade Federal de São Carlos – UFSC/SP, 2006.</p>	

MASINI, Elcie F.S. (Org.). **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido**. São Paulo: Vetor Editora, 2002.

SILVA, A.M.B. **A comunicação do surdocego pré-linguístico**. São Paulo: ADEFAP, 1995.

**Bibliografia Complementar:**

AMARAL, Isabel e LADEIRA, F. **Alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

BOVE, M. **Cursos sobre comunicação do surdocego congênito**. Programa Hilton Perkins para América Latina. São Paulo: 1993.

MAZZOTTA, M.J.S. **Trabalho docente formação de professores de educação especial**. São Paulo: E.P.U., 1973

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1982. 4ª ed.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.

Fonte: Elaboração do autor (2017) com base no PPC da licenciatura em Pedagogia Bilíngue

Conforme pode ser observado no quadro anterior, a disciplina analisada privilegia referências que tratam da inclusão dos(as) alunos(as) com surdocegueira no contexto do ensino regular, baseando-se, assim, em autores que abordam a socialização do conhecimento por meio da gênese da vida mental de modo que o cognitivo é concebido a partir do desenvolvimento sensório-motor. Para tanto, as temáticas supracitadas coadunam com uma perspectiva de encarar o processo de inclusão educacional de modo a possibilitar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem do alunado que possui surdocegueira. Para além disso, é possível constatar a prevalência por referências antigas, sobretudo na complementar, que abordam o processo de inclusão educacional que, por sua vez, são anteriores ao século XXI. No que tange à temática de surdocegueira, é preciso repensar sobre uma atualização nas referências bibliográficas como forma de atender as necessidades e potencialidades do alunado com surdocegueira.

Já em relação a disciplina de Práticas de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Diversidade – Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,

esta faz parte do núcleo complementar enquanto componente curricular da licenciatura em Pedagogia Bilíngue, cuja

a finalidade do Núcleo Complementar/Estudos Integradores é justamente possibilitar o aprofundamento da formação teórico-prática do Educador bilíngue. Assim, institucionalmente, essas disciplinas compõem a Prática de ensino, as quais são consideradas essenciais em cada componente curricular, principalmente devido à intencionalidade de indissociabilidade da teoria e a prática. Por isso, além das disciplinas específicas desse núcleo, as disciplinas de Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática, Língua Portuguesa como L1 e L2, Ciências, Geografia, História, Educação Infantil e Educação Especial e Inclusão, também têm essa finalidade de propor estudos/atividades, cujo objetivo é a pesquisa, a reflexão, a análise e síntese textual da relação teoria-prática. Assim, dois créditos dessas disciplinas são usados para trabalhos dessa natureza não sendo utilizados para contabilizar os momentos em sala de aula (PPC, 2014, p.24).

Como pode ser analisado na finalidade da disciplina em questão, é importante destacar que ela avança no sentido de procurar delinear as aproximações entre a teoria e a prática, essencialmente contextualizando as diversidades. Quando se trata das diversidades, uma gama de pessoas é contemplada pelo processo de inclusão educacional, isso porque envolvem todo aquele que está inserido no diverso e, também, possui uma marginalização no que tange ao cunho de ensino e aprendizagem.

#### **Quadro 7 – Referências da disciplina de Práticas de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Diversidade – Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**

##### **Bibliografia Básica**

IANNI, O. **Raça e povo**. In: A idéia de Brasil Moderno. São Paulo. Editora Brasiliense, 1996.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1932.

PREZIA, Benedito; HOONAERT. Eduardo. **Brasil Indígena: 500 anos de resistência**. São Paulo: FTD, 2000.

##### **Bibliografia Complementar:**

DAMATTA, Roberto. **“O que faz o Brasil, Brasil? A questão da identidade”** Rio de Janeiro: Rocco, p. 9- 20, 2001.

MOURA, Clóvis. **História do Negro no Brasil**. São Paulo. Ed. Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade, 2005.

PAULME, Denise. **As Civilizações Africanas**. Lisboa. Coleção Saber, 1977.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia da Letras, p. 17-23, 2006.

Fonte: Elaboração do autor (2017) com base no PPC da licenciatura em Pedagogia Bilíngue

De acordo com o quadro 7, as referências bibliográficas concernentes à disciplina de Práticas de Ensino focam em obras que tratam de temas específicos como, por exemplo, dos negros, e deixa de tratar outras temáticas que poderiam fortalecer o processo de inclusão educacional, como o alunado em condição de deficiência. Considera-se, então, que a disciplina de prática como componente curricular poderia render “bons frutos” para a formação inicial do alunado de licenciatura no que tange a tratar as diversidades sob uma perspectiva de inclusão.

Nesta perspectiva, a prática como componente curricular pode ser considerada com uma prática que induz a uma formulação no âmbito do ensino. Dessa forma, enquanto importante fator para um trabalho consciente, tal prática deve ser elaborada tendo como prisma o PPC cuja continuidade deve ser considerada desde o início da formação inicial de professores até o longo do processo formativo. Deste modo, com articulação intrínseca com o estágio supervisionado, esta prática deve primar por uma formação que possibilite a identidade do professor como educador.

Conforme foi explicitado anteriormente com a licenciatura em dança, o quadro 8 delineará uma proposta interdisciplinar como forma de articular a disciplina correspondente à Educação Especial com as demais disciplinas do curso, conforme o quadro 8 a seguir:

#### **Quadro 8 - Disciplinas e interdisciplinaridade II**

<b>Disciplina</b>	<b>Critérios de interdisciplinaridade</b>
Filosofia da Educação	Tal disciplina poderá contextualizar sobre os conhecimentos da constituição do ser enquanto condição de deficiência, demonstrando como se procede(u) a

	nomeação e concretização da deficiência, conforme os conhecimentos filosóficos.
Sociologia da Educação	Almejando abordar o cunho social da deficiência, tal disciplina poderá ser um potencial para melhor entender como constitui tal cunho em detrimento de um cunho médico que ainda permeia no certame.
Corpo, movimento e educação	Nesta disciplina poderá ser tratado algumas particularidades do corpo da pessoa em condição de deficiência, contemplando, por sua vez, o movimento de uma forma diferenciada. Para além disso, o desafio seria contemplar essas o corpo e o movimento com a educação, respeitando a singularidade do alunado em um contexto diverso e plural.
LIBRAS	Por ser uma licenciatura bilíngue, a disciplina de LIBRAS possui a peculiaridade de atender as demandas e necessidades da comunidade surda, considerando que possuiu a escala de 1 a 8 níveis de complexidade. Contudo, cabe ao professorado tentar conciliar conhecimentos que também possam verticalizar as outras deficiências por meio da sinalização que lhe são peculiares.
Estudos Surdos	Por meio dos estudos culturais, identidade e diferença, esta disciplina poderá contribuir para demonstrar a singularidade de cada deficiência, bem como as proximidades com a comunidade surda.
Didática	Esta disciplina poderá consolidar uma formação de professores que saibam as reais necessidades e potencialidades do alunado em condição de deficiência por meio de um planejamento didático e a organização do trabalho docente.
História da Educação	Para além de abordar a história dos(as) alunos(as) surdos(as), o professor desta disciplina poderá contextualizar com a história da educação do alunado em



	condição de deficiência, desvelando os marcos excludentes e discriminatórios desses dois grupos.
Psicologia da Educação	Nesta disciplina, o professor poderá, em particular, tratar de mecanismos de valorização das diferenças à luz das abordagens teóricas da psicologia, almejando destacar atitudes e posturas positivas.
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática	Tal disciplina poderá ser potencial para fundamentar ferramentas matemáticas para contemplar o alunado em condição de deficiência, como por exemplo, com a criação de materiais flexíveis e alternativos para atender as diferentes particularidades de tal alunado.
Educação, Mídias e Tecnologias Digitais	Nesta disciplina o(a) professor(a) poderá trabalhar com mídias que envolvem as singularidades do alunado em condição de deficiência, solicitando que os alunos de licenciatura confeccionem roteiro que auxiliem no entendimento de, por exemplo, filmes.
Políticas da Educação	Em tal disciplina, a grosso modo, o professorado poderá tratar das políticas de inclusão, sobretudo educacional, principalmente a partir da década de 1990 à luz do cenário brasileiro. Importante frisar que esta disciplina deve ser fundamentada teoricamente de modo a explicitar as relações, muitas vezes tensionadas, entre política, estado e sociedade.
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte: Artes Visuais	Esta disciplina pode ser potencial para trabalhar a cultura visual, essencialmente para o alunado com deficiência visual, com uma fundamentação que perpassa pelo uso de mecanismos visuais para compensar as barreiras arquitetônicas e atitudinais.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	Possibilite de ampliar o conhecimento do alunado de licenciatura no que tange às normas de acessibilidade da ABNT,

	almejando explicitar que o acesso pressupõe a permanência e o êxito dos(as) alunos(as) em condição de deficiência.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	Compreender as ciências abordando a concepção de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.
Estágio Curricular	A disciplina de estágio pode ser considerada como a materialização da teoria pela/para prática, isto é, a práxis, em que o alunado de licenciatura poderão relacionar os conhecimentos dos(as) alunos(as) surdos(as) com os demais alunos(as) em condição de deficiência, desde a educação infantil até a de jovens e adultos.
Educação de Jovens e Adultos	Por lidar com a educação de adultos, esta disciplina poderá ser importante para explicitar os processos de ensino e aprendizagem dos adultos em condição de deficiência de modo que o alunado da licenciatura tenha contato com as peculiaridades de aprendizagem.
Alfabetização e Letramento	Esta disciplina poderá instruir o alunado de licenciatura sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, perpassando, portanto, por aqueles(as) alunos(as) que não são contemplados pelo público-alvo da Educação Especial, como por exemplo, os(as) alunos(as) com dislexia e discalculia.
Currículo e Avaliação	Tal disciplina poderá ser um momento de reflexão para delinear um currículo que seja inclusivo e contemple o alunado em condição de deficiência, juntamente a avaliação que deve ser diagnóstica e respeitar as peculiaridades de aprendizagem de cada aluno(a).

Fonte: Elaborada pelo autor (2017) com base no PPC de Pedagogia Bilíngue

### 4.1.3 Licenciatura de Pedagogia – Campus Goiânia Oeste

No que se refere às licenciaturas que possuem alguma disciplina equivalente à Educação Especial, a licenciatura de Pedagogia do Campus Goiânia Oeste possui 3 disciplinas com esta natureza inclusiva, a saber: Fundamentos da Educação Especial e Inclusão, com carga horária de 108h e ministrada no 6º período; Libras I e/ou II (II optativa) com carga horária de 72h e ministrada no 7º período; e Tópicos em Educação e Diversidade com carga horária de 36h e ministrada no 8º período.

A disciplina de Fundamentos da Educação Especial e Inclusão possui uma carga horária interessante para disseminar conhecimentos que sejam inclusivos e, por sua vez, possam instigar o alunado de licenciatura a identificar as necessidades e potencialidades dos(as) alunos(as) em condição de deficiência. O que chama a atenção é a sua articulação na matriz curricular, pois, por ser ministrada no 6º período, possibilita realizar uma ponte entre os conhecimentos teóricos com os práticos, isto é, com as disciplinas mais teóricas com aquelas com um cunho mais prático.

Já em relação a ementa dessa disciplina, é possível destacar os seguintes pontos para a implementação do processo de inclusão educacional,

panorama Geral da Educação Especial. Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. Valorização da diversidade culturais e linguísticas na promoção da Educação Inclusiva. Políticas públicas para Educação Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atual. Acessibilidade à escola e ao currículo. Atendimento Educacional Especializado: Adaptações curriculares e Tecnologia Assistiva (PPC, 2014, p.57).

Mediante os pontos da ementa da disciplina em questão, nota-se uma contextualização com a Educação Especial almejando contextualizar os paradigmas, atendimento especializado, políticas públicas de inclusão e adaptações curriculares, com a finalidade de delinear, inclusive, conhecimentos que possam instigar a compreensão da educação inclusiva enquanto passaporte para o processo de inclusão educacional. Destaca-se, ainda, que é preciso que esta disciplina se relacione com as demais do currículo como forma de possibilitar pontes de conhecimentos em comum, resguardando a especificidade de cada disciplina.

Buscando contextualizar as referências bibliográficas da disciplina Fundamentos da Educação Especial e Inclusão com o processo de inclusão educacional, tais referências auxiliam a melhor conhecer tal disciplina:

### Quadro 9 – Disciplina de Fundamentos da Educação Especial e inclusão

<b>Disciplina: Fundamentos da Educação especial e inclusão</b>	<b>Período: 6º</b>
	<b>Carga Horária: 81h</b>
<p><b>Ementa:</b>  Panorama Geral da Educação Especial. Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. Valorização da diversidade culturais e lingüísticas na promoção da Educação Inclusiva. Políticas públicas para Educação Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atual. Acessibilidade à escola e ao currículo. Atendimento Educacional Especializado: Adaptações curriculares e Tecnologia Assistiva.</p> <p><b>Bibliografia básica:</b>  FERNANDES,E. <i>Educação para todos- saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências</i>. Revista Benjamin Constant. no 14 , ano 5. Rio de Janeiro: MEC, 3-10, 1999.  MITTLER,P. <i>Educação inclusiva: contextos sociais</i>. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.  MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. <i>Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica</i>. Disponível no site <a href="http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/res2_b.pdf">www.mec.gov.br/seesp/pdf/res2_b.pdf</a>, acessado em agosto/2004. <b>Bibliografia complementar:</b>  FERREIRA, J. R. e GLAT, R. <i>Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização</i>. In: Souza, D. B. e Faria, L. C. M.  GLAT,R. <i>A integração social do portador de deficiência: uma reflexão</i>.Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.  _____ e FERNANDES, E.M. <i>Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira</i>. Revista Inclusão, Brasília: MEC/SEESP, vol.I, no 1, 2005 ( no prelo).  MEC/SEESP . <i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</i>. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.  REILY, L. H. <i>Escola inclusiva: linguagem e mediação</i>. Campinas, SP: Papirus, 2004.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2017) com base no PPC de Pedagogia

Por meio das referências anteriores, estas conseguem contemplar todos os pontos que norteiam a ementa de tal disciplina, pois não abordam referências que possam

contemplar os paradigmas e adaptações curriculares, bem como as políticas públicas de inclusão com somente duas leis, conforme o quadro 10:

#### **Quadro 10 – Referências da disciplina de Fundamentos da Educação Especial e inclusão**

##### **Bibliografia básica:**

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walquiria. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngua da Língua de Sinais Brasileira*. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2001.

GESSER, Audrei. *Libras: que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.

QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

##### **Bibliografia complementar:**

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em 04 out. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em 04 out. 2012.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995.

FELIPE, Tânia. *A Libras em contexto*. Brasília Editor MEC/SEESP, Nº Edição: 7 Ano: 2010.

QUADROS, R. M. *O tradutor de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2011.

Fonte: Fonte: Elaboração do autor (2017) com base no PPC de Pedagogia

A outra disciplina da licenciatura em Pedagogia denomina-se Tópicos em Educação e Diversidade ministrada no 8º período com uma carga horária de 36h. Diante disso, duas incoerentes são postas por essa disciplina: a primeira é sua alocação na matriz curricular em que se apresenta no último semestre e a segunda é a sua pouca carga horária

para um desdobramento da educação e da diversidade no âmbito da formação inicial de professores. Sobre a primeira incoerência, por se tratar de uma temática ampla, seria importante que a sua alocação coadunasse com a disciplina de Fundamentos da Educação Especial e Inclusão, ou seja, fosse ministrada entre o 5º ou 6º período. Já em relação a segunda incoerência, seria interessante repensar na sua ampliação com o intuito de contemplar todos os conhecimentos equivalentes a diversidade, a educação e a inclusão, com vistas na inclusão do alunado em condição de deficiência.

A seguir constam as referências bibliográficas da disciplina em questão:

### Quadro 11 – Disciplina de Tópicos sobre educação e diversidade

Disciplina: Tópicos sobre educação e diversidade	Período: 3º
	Carga Horária: 54h
<p><b>Ementa:</b> A questão da diversidade hoje; políticas públicas, diversidade e educação; formação de professores e diversidade.</p> <p><b>Bibliografia básica:</b> CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. <i>Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas</i>. Disponível em <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf">www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf</a> FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma Nova Cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). <i>A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso</i>. São Paulo: Xamã, 2005. MARTINS, José de Souza. <i>Exclusão Social e a nova desigualdade</i>. São Paulo: Paulinas, 1997.</p> <p><b>Bibliografia complementar:</b> ARCE, José Manuel Valenzuela. <i>Diversidade cultural, exclusão social e juventude na América Latina</i>. Disponível em <a href="http://www.campuseuroamericano.org/pdf/pt/PO_Diversidad_Cultural_America_Latina_JM_Valenzuela.pdf">http://www.campuseuroamericano.org/pdf/pt/PO_Diversidad_Cultural_America_Latina_JM_Valenzuela.pdf</a>.</p> <p>BRASIL. Semtec. <i>Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências</i>. (Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros). Editora: Programa Diversidade na Universidade. MOEHLECKE, Sabrina. <i>As políticas de diversidade na educação no governo Lula</i>.</p>	

Disponível em [www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08](http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08).

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003

Fonte: Elaboração do autor (2017) com base no PPC de Pedagogia

Mediante as referências do quadro 11 percebe-se que as mesmas contemplam uma gama de elementos concernentes às temáticas diversidade e inclusão. Além disso, almeja relacionar essas duas temáticas com a área de educação, fortalecendo, portanto, um viés que enseja relutar pelo processo de inclusão educacional no cerne dos processos de ensino e aprendizagem do alunado em condição de deficiência.

Tendo como base o rol de disciplinas do Apêndice 1, a seguir será apresentado o quadro 12 com uma proposta de aproximação das disciplinas do curso em questão com a interdisciplinaridade.

### Quadro 12 – Disciplina e Interdisciplinaridade III

<b>Disciplina(s)</b>	<b>Crítérios de interdisciplinaridade</b>
Filosofia da Educação I e II	De modo a aprofundar na constituição do sujeito com deficiência por meio dos conhecimentos filosóficos, tais disciplinas poderão alicerçar a compreensão desse sujeito sob a égide filosófica no âmbito da Filosofia I e II.
Sociologia da Educação I e II	Com o intuito de abordar o cunho social da deficiência, tais disciplinas poderão alicerçar a compreensão do modelo médico e social como forma de delinear como constitui a concepção de corpo e homem sob um viés social no âmbito da Sociologia I e II.
Corpo, trabalho e educação	Nesta disciplina poderá ser tratado algumas particularidades do corpo da pessoa em condição de deficiência, contemplando, por sua vez, o movimento de uma forma diferenciada. Para além disso, o desafio seria contemplar essas o corpo e o movimento com a educação, respeitando a singularidade do alunado em um contexto diverso e plural.

LIBRAS	Por ser uma licenciatura em pedagogia, considerando a obrigatoriedade de tal disciplina, a função da LIBRAS seria aproximar os conhecimentos da cultura surda com o alunado em condição de deficiência, como forma de tornar um cenário de constante busca de direitos.
Didática I e II	Estas disciplinas poderão melhorar o saber-fazer do professorado de modo a consolidar uma formação de futuros professores consistente e coerente com a escola, permitindo, portanto, ao alunado em condição de deficiência um planejamento coletivo e a organização do trabalho docente.
História da Educação I e II	Com a finalidade de abordar a história do alunado em condição de deficiência, nesta disciplina poderá ser traçado a concepção de homem de tal alunado, desvelando os marcos excludentes e discriminatórios.
Psicologia da Educação I e II	Nesta disciplina poderá ser trilhada as abordagens teóricas da psicologia com vistas a aprofundar nas teorias de aprendizagem, como, por exemplo, o estudo do estudioso Vygotsky em seus escritos sobre defectologia.
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática	Com o intuito de multiplicar os conhecimentos matemáticos, o professorado poderá fundamentar ferramentas matemáticas para contemplar o alunado em condição de deficiência, seja por meio de materiais flexíveis, bem como brinquedos e jogos matemáticos que sejam inclusivos.
Educação, Mídias e Tecnologias Digitais	Nesta disciplina poderá focar nos meios midiáticos para estruturar o entendimento das necessidades e potencialidades do alunado em condição de deficiência, como, por exemplo, amostra de filmes por meio de um estudo crítico com um cunho do modelo social da deficiência.
Políticas da Educação	Partindo do pressuposto no movimento de educação para Todos, nesta disciplina o



	<p>professorado poderá debruçar no marco legal a partir do ano de 1990, contextualizando o direito da educação para o alunado em condição de deficiência. Além disso, seria interesse demarcar o distanciamento entre o discurso legal e a materialização na prática do mesmo.</p>
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Artes	<p>Esta disciplina pode ser potencial para tratar de formas metodológicas dinâmicas que agreguem as artes enquanto eixo norteador dos processos de ensino e aprendizagem, tendo como base o alunado em condição de deficiência.</p>
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	<p>Nesta disciplina poderá ser tratada as normas de acessibilidade da ABNT, de modo a elucidar os conceitos espaciais e geográficos de tal norma perante o contexto do alunado em condição de deficiência.</p>
Educação Social	<p>Nesta disciplina poderá ser demonstrado o papel do aluno/sujeito em condição de deficiência na sua relação com as instâncias socializadoras.</p>
Antropologia e Educação	<p>Esta disciplina poderá contribuir no sentido de aproximar a antropologia, cultura e educação, tendo como cerne o processo de inclusão educacional com um olhar sobre o público desse processo.</p>
Sujeito e Educação	<p>Tendo como base a ementa desta disciplina, almejará abordar a constituição e formação dos sujeitos nos distintos processos educativos.</p>
Cidadania e Educação	<p>Realizar uma ligação entre a educação especial para os direitos humanos e a cidadania enquanto construção de lutas sociais, bem como na constituição de novos sujeitos de direito.</p>
Estágio Curricular	<p>A disciplina de estágio pode ser considerada como a materialização da teoria pela/para prática, isto é, a práxis, em que o alunado de licenciatura poderão relacionar os conhecimentos dos(as)</p>

	alunos(as) surdos(as) com os demais alunos(as) em condição de deficiência, desde a educação infantil até a de jovens e adultos.
Educação de Jovens e Adultos	Aproximar a realidade do de jovens e adultos em condição de deficiência da EJA com as peculiaridades de aprendizagem dos mesmos, de forma a delinear um ensino que seja coeso e coerente com o ritmo de desenvolvimento desse alunado, tendo em vista a ideia de sujeitos potenciais do conhecimento.
Cultura, currículo e Avaliação	Tal disciplina poderá ser um momento de reflexão para delinear um currículo que seja inclusivo e contemple o alunado em condição de deficiência, juntamente a avaliação que deve ser diagnóstica e respeitar as peculiaridades de aprendizagem de cada aluno(a).

Fonte: Elaboração do autor (2017) com base no PPC de Pedagogia

#### 4.2 CONDIÇÕES DE INCLUSÃO DO IFG: A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Quando aborda a necessidade de um espaço que seja acessível torna imprescindível (re)pensar para além da estrutura física no que se refere ao acesso, pois é preciso que o processo de inclusão envolva também a permanência e o aprendizado dos saberes do alunado em condição de deficiência no seio do IFG. Para tanto, tal espaço acessível perpassa pela superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais que, por sua vez, insistem em estar presentes no discurso, bem como, na forma ontológica de tratar as pessoas em condição de deficiência. Conceber uma forma ontológica de tratar as deficiências é, portanto, acolher uma postura histórico-social de contemplar o processo de inclusão educacional, pois ela está ligada com o modo que sujeito pondera do conhecimento historicamente.

No que tange à estrutura e apoio às ações de inclusão, o IFG possui uma política institucional em prol do atendimento das pessoas em condição de deficiência, conforme as disposições abaixo.

Além disso, a Instituição tem procurado dispor de:

1. rampas de acesso às dependências dos Campus da Instituição, com corrimãos adequados aos usuários de cadeira de rodas;
2. sanitários apropriados para alunos com necessidades específicas (barras de apoio nas paredes);
3. vagas destinadas para veículos de portadores de necessidades específicas;
4. telefones públicos, lavabos e bebedouros em altura acessível a usuários de cadeira de rodas;
5. portas com espaços físicos suficientes para a circulação de cadeira de rodas nos locais de acesso dos alunos;
6. elevadores que dão acesso aos pisos superiores dos Campus estão sendo instalados, a exemplo do Campus Goiânia;
7. bibliotecas com instalações e obras adequadas aos alunos portadores de necessidades específicas (audiovisuais, motoras e auditivas);
8. salas de videoconferência;
9. laboratório de informática para os alunos do Curso Letras/Libras no Campus Goiânia, com as devidas adaptações, em que a equipe de profissionais qualificados dá suporte aos alunos durante a semana, como coordenação e tutores especializados na área e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (IFG, 2013, p. 140-141).

Como pode ser analisado nos itens supracitados, o IFG tem disposto a nível documental uma gama de elementos ligados a acessibilidade física de modo a propiciar rampas, sanitários, vagas acessíveis, telefones públicos, lavabos e bebedouros em altura acessível a usuários de cadeira de rodas, portas com espaços físicos em largura mínima para a locomoção de cadeira de rodas, bem como laboratórios de informática, de química e biblioteca com as devidas adaptações para a inclusão dos alunos em condição de deficiência.

Apesar do avanço que tais itens possam acarretar para a acessibilidade no âmbito do IFG, reconhece-se que muito tem que ser relatado nos documentos para a construção de um espaço acessível que atenda todas as necessidades e potencialidades do alunado, em particular, os que estão em condição de deficiência. Parece que o grande desafio para a construção de ações em prol da inclusão está em prover a permanência e o aprendizado de saberes de todos os alunos na prática pedagógica, e, sobretudo, o surgimento de programas e núcleos que possam possibilitar a concretização de tal empreitada.

Em outras palavras, urge a articulação entre a teoria e a prática, o discurso e o fazer, de modo a propiciar a efetivação de uma política institucional de inclusão educacional. No âmbito do IFG, destaca-se a criação e implementação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que está em fase de implantação “com vistas à identificação das demandas das pessoas portadoras de

necessidades específicas por meio da sua escuta e no pronto encaminhamento dos processos institucionais para atender às referidas demandas” (IFG, 2013, p.141).

Com o surgimento desse núcleo o IFG despendeu os seus esforços para o processo de inclusão educacional almejando o atendimento das pessoas em condição de deficiência. Dessa forma, o NAPNE tem tornado um importante mediador para o processo de inclusão no seio do IFG, pois tem favorecido a

política de ampliação do acervo bibliográfico, que prevê a aquisição de novos títulos, bem como a aquisição de maior número de exemplares dos títulos existentes para atender o aumento da demanda, visando a democratizar o acesso à informação e garantir aos alunos portadores de necessidades específicas um desenvolvimento satisfatório no processo de ensino-aprendizagem. Proposições quanto aos objetivos e funções do NAPNE podem ser identificadas em anexo (IFG, 2013, p.142).

Para contextualizar um pouco sobre o NAPNE, ele foi criado para suprir a necessidade de um IFG (mais) inclusivo, bem como de promover a inclusão educacional por meio da educação inclusiva desenvolvida por ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito dessa instituição. Dentre os principais objetivos no NAPNE, pode-se destacar,

1. Acompanhar as políticas e as ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão, com sucesso, do processo educativo de qualidade aos alunos com necessidades especiais;
2. Desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais de forma articulada e inclusiva, com o público interno - professores, técnico-administrativos, estudantes - e com o público externo, na relação estabelecida pelo IFG com a comunidade;
3. Incentivar o debate, a pesquisa, o ensino e a extensão, no âmbito da Instituição, em torno das questões relacionadas à educação inclusiva;
4. Oferecer apoio didático-pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais e a seus professores;
5. Trabalhar de forma articulada com as coordenadorias de cursos e disciplinas e com os demais departamentos que demandem ações voltadas à inclusão de pessoas com necessidades especiais;
6. Implantar medidas de acessibilidade nos Campus do IFG, de forma a permitir o acesso das pessoas com necessidades especiais a todos espaços acadêmicos e administrativos;
7. Fomentar a troca de experiências com instituições de ensino e outros setores público ou privado, para a discussão da temática da educação inclusiva;
8. Considerando a necessidade de apoiar e ampliar a política de inclusão de alunos com necessidades especiais nos Institutos Federais, o NAPNE organizará ações para promoção da conscientização e sensibilidade da sua comunidade docente e discente (IFG, 2013, p.168-169).

Percebe-se, pela análise dos objetivos propostos pelo NAPNE, que há um avanço no sentido de fortalecer e favorecer o debate do processo de inclusão educacional para

dentro e fora dos muros educacionais do IFG, resultando em um processo dinâmico pela busca pelo acesso, permanência e conclusão do alunado em condição de deficiência no seio do trabalho pedagógico do professorado. Além disso, não obstante a busca por uma conjuntura de acessibilidade no IFG, o NAPNE é diferencial quando entrecruza a sua proposta com a prática pedagógica do professorado, ou seja, almejando um espaço cada vez mais acessível, pressupõe a implementação de um apoio didático-pedagógico para o alunado a qual propõe o atendimento, assim como propõe a articulação entre os cursos e as disciplinas de modo a atender as necessidades e potencialidades dos(as) alunos(as) em condição de deficiência.

Diante deste panorama, o grande desafio a ser encarado pelo IFG seria a concretização do NAPNE para todos os multiCampus de forma a instalar uma teia de assistência colaborativa para o alunado a qual ele propõe atendimento. Com isso, além de propor a acessibilidade, o NAPNE poderia construir uma linha didático-pedagógica de forma a propor alternativas para a prática pedagógica na qual o professorado poderá contar com esse núcleo para potencializar a permanência e rendimento escolar de tal alunado. Para tanto, como forma de potencializar a discussão e implementação de ações que sejam inclusivas no âmbito do IFG, o NAPNE poderia incumbir a função de mediação pedagógica entre as várias disciplinas dos cursos de licenciaturas do IFG com o intuito de propor uma interdisciplinaridade cunhada em atitudes e valores potencialmente inclusivos.

Mediante isso, o NAPNE tem a função de levantar a bandeira da inclusão no IFG por meio de medidas que possam amenizar atitudes e posturas excludentes bem como segregativas que persistem em fazer parte da prática pedagógica dos professores do IFG e, conseqüentemente, para os futuros professores em formação. Ressalta-se que as barreiras atitudinais estão enraizadas no cotidiano e, certamente, é preciso um olhar mais aguçado para transcender as práticas excludentes na contemporaneidade. Para tanto, urge que o professorado tenha uma formação pautada na diversidade e nas diferenças e, em particular, do alunado em condição de deficiência. Só assim será possível criar uma cultura em prol do processo de inclusão educacional em que todos os(as) alunos(as) terão o total direito de serem incluídos na prática pedagógica do professorado.

Com o propósito de alcançar os objetivos, o NAPNE, enquanto metodologia, tem a finalidade de engajar pessoas a fim de contar com uma equipe de servidores que planejará e desenvolverá atividades que sejam inclusivas na instituição em prol do

atendimento com qualidade das necessidades e potencialidades dos(as) alunos(as) que apresentam as mais variadas deficiências.

Neste sentido, o NAPNE tem como meta engajar pessoas e instituições com o objetivo de planejar e desenvolver ações, “envolvendo servidores administrativos, docentes, discentes e comunidade, por meio de ações educativas, culturais, sociais com vistas à valorização da diversidade e busca da quebra de barreiras físicas, educacionais e atitudinais nos Institutos Federais” (IFG, 2013, p. 169).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que a formação inicial de professores é basilar para o processo de inclusão educacional, buscou-se contextualizar a realidade do IFG no que concerne ao trato da disciplina de Educação Especial. Portanto, o papel principal foi investigar a inserção, ou até mesmo a inclusão, desta disciplina no cerne dos cursos de licenciatura estudados. Infelizmente, tal disciplina não é obrigatória nos cursos de licenciatura que, por sua vez, denota uma situação de ‘escolhas’ dos cursos em implementá-la ou não e, certamente, isso denota um contexto de arbitrariedade para lidar com tal processo, especialmente no que se diz respeito a contemplação da inclusão do alunado em condição de deficiência.

Dessa forma, dentre os 19 (dezenove) cursos de licenciatura estudados, somente em 3 (três) há a disciplina de Educação Especial enquanto mediadora dos conhecimentos em prol do processo de inclusão educacional. Dessa forma, os cursos que possuem tal disciplina são: a disciplina de Ensino da Dança e necessidades educativas especiais no curso de licenciatura em Dança do Campus de Aparecida de Goiânia; as disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusão, Surda-cegueira e Múltipla Deficiência Sensorial e Práticas de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Diversidade – Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no curso de licenciatura em pedagogia bilíngue do mesmo Campus; e as disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e Inclusão, Libras I e/ou II e Tópicos em Educação e Diversidade na licenciatura em Pedagogia do Campus Goiânia Oeste.

Outra reflexão que deve ser feita no que tange à articulação entre os marcos legais e sua materialização na prática seria se é preciso um marco legal para a existência ou não de determinada disciplina no currículo dos cursos de licenciatura. Isso porque até os meados do ano de 2005, tendo como base a disciplina de LIBRAS, uma ínfima quantidade de cursos de licenciatura tinha a visão de contemplá-la na matriz curricular enquanto obrigatória. Dessa forma, surge a reflexão de que será preciso um marco legal para a implementação de uma disciplina ligada ao processo de inclusão educacional, como, por exemplo, a disciplina de Educação Especial. Tal situação deve ser analisada na matriz curricular do IFG perante os cursos de licenciatura.

Ainda sobre a formação de professores, tendo em vista que há um distanciamento entre o ensino regular e o ensino especial, faz-se necessário repensar em uma formação inicial que acolha um currículo diferenciado que tenha competências e habilidades para

uma colaboração entre o professor generalista, o que atua na prática pedagógica do alunado, com o professor especializado, o que atua com os serviços especializados para os alunos em condição de deficiência.

Para além de uma postura imediatista de encarar o PPC do IFG e as práticas pedagógicas do professorado, este estudo concebeu a realização de uma postura crítica e conscientizada. Isso porque, com essa postura é possível construir um PPC em que se planeje coletivamente as necessidades do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que esteja antenado com as demandas a partir das competências do alunado. E por meio disso é possível construir uma prática pedagógica que realmente seja (mais) inclusiva e possa abarcar os alunos em condição de deficiência no processo de inclusão educacional.

Para tanto, é urgente no IFG a realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão que possam envolver o corpo docente e discente. Assim, a formação inicial de professores construirá os processos de ensino e aprendizagem que possam auxiliar a troca mútua de conhecimentos e, a partir disso, possibilitar o entendimento da realidade dos alunos em condição de deficiência por meio de um trabalho que valorize as competências em detrimento das limitações que são sensíveis a cada deficiência.

Dessa forma, cabe questionar se nos cursos de licenciaturas que visam à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional, proporcionarão conhecimentos ligados a Educação Especial de modo a enriquecer o processo de inclusão educacional com vistas em incluir os(as) alunos(as) em condição de deficiência.

Destarte, para fortalecer o surgimento de um professor que possa viabilizar processos inclusivos, faz-se necessária a elaboração de uma formação crítica no sentido de desvendar os processos excludentes que sempre estiveram presentes no cotidiano socioeducativo e, acima de tudo, reorganizar novas posturas práticas e conceituais com a finalidade de encarar o processo de inclusão com seriedade e compromisso.

Cabe lembrar que durante a implementação e desenvolvimento dos PPC é preciso contextualizá-lo com os conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão educacional, sobretudo abordando conhecimentos ligados à Educação Especial.

É importante contextualizar alguns apontamentos que ajudarão a entender a disciplina de Educação Especial no currículo enquanto resultado de um trabalho que valorize a diversidade e o processo de inclusão educacional. Acima de tudo, para além de contemplar essa disciplina isoladamente, faz-se necessário constituir uma teia de saberes em que as várias disciplinas da matriz curricular auxiliarão na sistematização de saberes e deveres ligados ao processo de inclusão educacional. Parece que aderir a tal processo é



assumir uma postura política com transparência com a diversidade e inclusão dos alunos em condição de deficiência na prática pedagógica do professorado.

Sobre o despreparo do professorado, cabe destacar que tal sentimento é fruto de uma formação irrisória e aligeirada que resulta em centralizar os conhecimentos, quanto os tem, em somente uma disciplina articulada com a Educação Especial. Dessa forma, uma formação nestes moldes, muitas vezes não possibilita uma ligação entre teoria e prática que, por sua vez, poderá, grosso modo, ser trabalhada na disciplina de estágio supervisionado em que os discentes terão alunos(as) em condição de deficiência. Tão longe de somente culpabilizar a formação inicial de professores enquanto promotora de conhecimentos ligados à diversidade e a especificidades do alunado, urge pensar em um *continuum* da inclusão educacional de modo que ela seja encarada como um processo.

Diante disso, é preciso uma proposta interdisciplinar, inclusive no IFG, para essa materialização com vistas a intensificar o diálogo entre as disciplinas dos diferentes cursos estudados. Embora tal materialização não seja o ideal para a concretização desse processo, isso porque o professorado já deveria incluir conhecimentos e conteúdos que sejam inclusivos em suas disciplinas, tal proposta almeja possibilitar alternativas para a concretização desse processo com vistas a implementação de práticas pedagógicas que também sejam inclusivas.

Nota-se que está cada vez mais urgente proporcionar uma formação inicial de professores que atenda o processo de inclusão educacional, pois a dita inclusão do alunado em condição de deficiência cresce no âmbito do ensino regular na qual tais alunos(as) possuem suas peculiaridades e, por sua vez, pressupõe um ensino e aprendizagem que possam atender as suas competências, habilidades, bem como as circunstâncias de fracasso escolar.

A propósito do processo de inclusão educacional é preciso conceber uma análise sobre a articulação do que é proposto legalmente do que é materializado na prática, isso porque há uma lacuna na implementação de tal processo na formação inicial de professores, cuja situação basilar seria o desafio de almejar uma formação mais inclusiva e polivalente. Dessa forma, além de almejar incluir todo o alunado na prática pedagógica, a educação brasileira postula a inclusão dos(as) alunos em condição de deficiência, sobretudo para atender o que é proposto legalmente.

Contudo, a inclusão que se desenha no Brasil ainda está longe de atender os parâmetros mínimos dos processos de ensino e aprendizagem para todos os(as) alunos(as), em que a culpabilidade é centrada somente no professor de apoio da Educação

Especial em detrimento de envolver todo o professorado. Tal culpabilização possui uma intencionalidade do(a) professor(a) não assumir a responsabilidade do sucesso na aprendizagem do alunado, ficando, portanto, a mercê de uma vulnerabilidade educacional. Importante frisar que no Brasil a educação ainda é pensada em termos quantitativos em que o sucesso ou fracasso do(a) aluno(a) está intrinsecamente ligado à nota ou aos esquemas de seleção que pouco avançam para a materialização do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo o de inclusão educacional.

Considerando que o processo de inclusão educacional é um constante movimento em prol do acesso e da permanência do alunado em condição de deficiência, é preciso surgir pesquisas que contemplem tal temática com vistas à reflexão permanente da qualidade de tal processo. Acima de tudo, é necessário possibilitar, para além do acesso e da permanência, as oportunidades de aprendizagem de saberes oriundos da escola ou dos componentes curriculares.

Para tanto, este estudo almejou aprofundar no PPC do IFG, enquanto análise documental, com o intuito de discutir como está o processo de inclusão educacional sob um prisma do currículo. Currículo esse que foi analisado somente nos cursos de licenciatura que possuem disciplinas que correspondem à Educação Especial com a finalidade de assumir uma postura seletiva para tratar o processo de inclusão educacional e, acima de tudo, por reconhecer que a análise desses cursos podem ser uma referência para mudanças na formação inicial de professores com o encaminhamento para o Fórum de Licenciaturas do IFG e, também, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. P.; MARQUES, M. A. de R. B. A formação docente: um olhar sobre a dimensão ética. In: MARQUES, M. A. de R. B.; DAVID, Alessandra (orgs). *As interfaces da profissão docente: formação, trabalho, práticas, currículo e avaliação*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012, p. 42-67.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2008.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. De. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALEOTTI, L. R.; DEL-MOSSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S; GIROTO, C. R.M. *Formação De Professores Em Educação Especial? Áreas Da Deficiência Auditiva, Física, Mental E Visual*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008, p.33-44.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2013.

BARBOSA, W.; OLIVEIRA JÚNIOR, G. C.; BEZERRA, D. de S. Marcos e datas da história da educação profissional e tecnológica no Brasil. In: BARBOSA, W.; PARANHOS, M. F.; LÔBO, S. A. *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*. v.1. Goiânia: IFG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 11 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. *Política nacional da Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 16 dezembro 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Resolução MEC/CNE nº 2, de 1º de julho de 2015.

BEZERRA, D. S. de. *Políticas e planejamento de ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): mira(gem) da politécnica e da integração*. 2012. 203f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba-SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

\_\_\_\_\_, J. G. S. *A Educação Especial nas Universidades Brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.24, n.3, p. 285-297, dezembro, 2012

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. *Formação de professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CAETANO, A. M. *A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo*. 2009. 236f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CHAGAS, E. F. O indivíduo na teoria de Marx. *Revista Dialectus*, ano 1, n. 1, p. 1-16, jul- dez 2012.

CANDAU, V. M. F. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*. Campinas. v. 33, n.120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CANDAU, V. M. F. Currículo, didática e formação de professores: uma teia ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S; PACHECO, J.A. *Currículo, didática e formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 2013.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL’ACQUA, M. J. *Inclusão escolar: Pesquisando Políticas Públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.10, n.3, p. 321-336, Set-Dez. 2004.

COCATE, P. G. et. al; Percepção dos discentes do último período do curso de educação física quanto à sua formação para atuar com pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. *Revista Digital*, nº 126- Buenos Aires, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd126/educacao-fisica-formacao-para-atuar-com-pessoas-com-necessidades-especiais.html>>. Acesso em: 22 de mai. 2012.

CRUZ, G. C.; GLAT. R. Formação de professores para a educação inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P. de et al (org). *Perspectivas e contribuições da educação especial para a inclusão escolar*. Curitiba, PR: CRV, 2014, p.13-36.

DENARI, F. E.; Educação Especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, , ago./dez. 2008, p. 31-39.

DENARI, F. E. Docência e diversidade: elementos para uma educação (mais) inclusiva. *Revista Géfyra*, São Miguel do Iguaçu, v. 1, n. 1, jan./jun. 2012.

DENARI, F.E. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? In: MARTINS, S. E. S. de O; GIROTO, C. R. M; SOUZA, C. B. G. de (org). *Diferentes olhares sobre a inclusão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013, p.13-22.

FAZENDA, Ivani (org). Interdisciplinaridade- transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani. *Didática e interdisciplinaridade*. 17ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Práxis)

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. *Formação de professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GATTI, B. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. *Educação e Filosofia*. v. 7, n.34, jul/dez, 2003, p. 241-252.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, out/dez 2010, p. 1355-1379.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP- Dossiê Educação*. São Paulo. n. 100, dez/fev, 2013-2014, p. 33-46.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. *Currículo, cultura e sociedade*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLDEMBERG, M. *A arte de pesquisar*. 1ª ed. São Paulo: Editora Record, 2003.

HARLOS. *Formação de professores para educação especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações latu sensu e políticas públicas*. 2015. 228f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, Out.-Dez., 2014.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v.32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HELENE, Otaviano. Os IFETs e a formação técnico-profissional. In: GRACIANO, M. (Coord.). *Em Questão - O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. v.4. São Paulo: Ação Educativa, 2007, p. 19- 21. Disponível em: [www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emquestao4/ohelene.pdf](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emquestao4/ohelene.pdf). Acesso em: 15. Dez. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Resolução nº 13, de 02 de junho de 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Plano de Desenvolvimento Institucional. 2012-2016.

JANES, C. R. X. F; SILVA JÚNIOR, C. A; OLIVEIRA, A. A. S. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18, n. 55, p. 985-1008, out-dez 2013.

- KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.
- LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani. *Didática e interdisciplinaridade*. 17ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Práxis)
- LIMA, N. S. T. Por uma práxis educativa inclusiva e responsável. *Revista @mbiente educação*, v. 1, n. 2, p. 104-112, ago/dez, 2008.
- LIMA, F. B. G. de. A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta. *Revista EIXO*, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013.
- LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C; HATTGE, M. D (orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.107-130.
- LOUZANO, Paula et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. Estudo em Avaliação Educacional, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 47, v.21, set/dez, 2010.
- KRUG, H. N.; SILVA, M. S.da. A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos iniciais de ensino fundamental. *Revista Digital*- Buenos Aires. Ano 13- nº 123, ago de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm>>. Acesso em: 22 de mai. 2012
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MATOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n.2, mai/ago. 2005, p. 255-272.
- MILETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.
- MINETTO, M. de. F. *Currículo na educação: entendendo esse desafio*. 2ªed. Curitiba/PR: IBPEX, 2008.
- MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA,

- L. C., MIRANDA, M. I. *Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: SP, 2008, p.15-36.
- MIRANDA, R. G. Da Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MIRANDA, T. G. DESAFIOS DA FORMAÇÃO: DIALOGANDO COM PESQUISAS. In: CAIADO, Katia Regina; JESUS, Denise Meyrelles de e BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre/RS: Mediação, 2011, v. 1, p. 125-142.
- MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. *Currículo, cultura e sociedade*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011.
- MOTA, L. M.; SOUZA, R. R. O lugar da pesquisa na trajetória da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos IFs. In: BARBOSA, W.; PIRES, L. L. de A.; VILABOAS E SANTOS, N. J. *O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)*. v. 2. Goiânia: IFG, 2016.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação & Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, jan/jun. 1999, p. 11-20.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, B. M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Licenciaturas nos Institutos Federais: aspectos para discussão. *Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica*, n.10, v. 1, 2016.
- OMOTE, S. Inclusão: da Intenção à realidade. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.
- PANSARDI, M. V. Um estranho no ninho: a formação de professores em sociologia nos Institutos Federais. *Revista Inter-Legere*. N. 13, jul/dez, 2013.
- PACHECO, E. *Os Institutos Federais: Uma renovação na Educação Profissional e Tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.
- PEREIRA, L. A. C.; Institutos Federais: o desafio da (re)significação. In: BARBOSA, W.; SOUZA, R. R.; MORAIS, M. R. de S. R. *A rede federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros*. v.3. Goiânia: IFG, 2016.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40 jan/abr. 2009, p. 143-155.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poésis Pedagógica*. v. 9, n. 1 jan/jun. 2011, p. 7-19.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SILVA, M. R. L. da. Formação de professores nos IFETS: a política educacional e a literatura educacional recente. In: V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação - CONNEPI, 2010, Maceió-AL. *Anais do V CONNEPI*, 2010.

SILVA, M. S.; KRUG, H. N. A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires*, Ano 13, Nº 12, ago. 2008. Disponível em: Acesso em: 25 mai. 2016.

SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato; MANZOLI, Luci Pastor. Inclusão escolar: algumas reflexões sobre a articulação dos contextos comum e especializado. In: SOUZA, C. B. G. de; RIBEIRO, P. R. M. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOUZA, C. J. *Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?* 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

TURQUETI, A; SOUZA, C. B. G; CHINALIA, F. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. In: MARTINS, S. E. S. de O; GIROTO, C. R. M; SOUZA, C. B. G (org). *Diferentes olhares sobre a Inclusão*. São Paulo: Cultura acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 57-69 .

UNESCO, Ministério da Educação de Jomtien. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área da necessidade educativas especiais. *Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Espanha: UNESCO, 1994.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-45.

VEIGA-NETO, I. P. A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo: questões atuais*. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010, p. 50- 112.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICE 1**

## Apêndice A - Fluxograma das disciplinas por semestres

## Fluxograma das disciplinas por semestres

1 ° Semestre					
Campus	Curso	Disciplina	C/H		
Anápolis	Licenciatura em Química	Filosofia da Educação	72		
		Língua Portuguesa	72		
		Transformações Químicas	72		
		Estrutura e Propriedades da Matéria	72		
		Matemática Elementar	72		
	Licenciatura em Ciências Sociais	Introdução às Ciências Sociais I	72		
		Introdução à Filosofia	72		
		História Moderna e Contemporânea	72		
		Língua Portuguesa	72		
		História Social da Arte	36		
		Tópicos de Literatura Ocidental	36		
		Prática como componente curricular I	72		
		Aparecida de Goiânia	Licenciatura em Dança	Ateliê de Criação em Dança I – Danças populares urbanas	72
				História da Educação	72
Introdução à Estética e História da Arte	72				
Anatomia Aplicada ao Movimento e Cinesiologia	72				
Expressão Dramática	72				
Língua Portuguesa	72				
Licenciatura em Pedagogia Bilíngue	Filosofia da Educação I		36		
	Sociologia da Educação I		36		
	Corpo, Movimento e Educação		36		
	Educação, Ciência e Tecnologia		36		
	Língua Portuguesa – Análise e Produção do Texto Acadêmico		72		
	Libras I		72		
	Estudos Surdos		72		
Metodologia do Trabalho Científico	36				
. Práticas de Ensino/estudos integradores: Estudos Culturais na Educação de Surdos	72				
		Língua Portuguesa	54		
		Filosofia da Educação	54		

<b>Cidade de Goiás</b>	Licenciatura em Artes Visuais	História da Arte e da Imagem: Pré-História à Idade Média	27
		História da Arte de Goiás	27
		Ateliê de Poéticas Visuais: Expressões do desenho	54
		Ateliê de Poéticas Visuais: Expressão e Criação Tridimensional I	54
		PCC - Ateliê Aberto de Criação e Expressão I	54
		História do Cinema I	54
<b>Formosa</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas	Filosofia da Educação	54
		Língua Portuguesa	54
		Química Geral	54
		Biologia Celular	54
		Metodologia do trabalho Científico	54
	Licenciatura em Ciências Sociais	Filosofia da Educação	54
		Teoria Sociológica I	54
		Teoria Antropológica I	54
		Teoria Política I	54
		Língua Portuguesa	54
		Prática Como Componente Curricular I	50
<b>Goiânia</b>	Licenciatura em Física	Fundamentos de Física	54
		Fundamentos de Matemática	54
		Evolução da Física	54
		Filosofia da Educação	54
		Língua Portuguesa	54
		Práticas de Ensino de Física I	54
	Licenciatura em História	Introdução aos Estudos Históricos	54
		História Antiga	54
		História Medieval	54
		Língua Portuguesa	54
		Filosofia da Educação	54
		Práticas como Componente Curricular I	54
	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Leitura e Produção Textual	54
		Introdução aos Estudos Literários	54
		Introdução aos Estudos da Linguagem	54
		História da Educação	54
		Língua, cultura e identidade no contexto lusófono	54
		Literatura Infantil e Juvenil	54
		PCC I	81
	Licenciatura em Matemática	Filosofia da Educação	54
		Estudo de Funções	54
		Tópicos de Álgebra Elementar	54
		Fundamentos de Geometria	54
		Língua Portuguesa	54

		História da Educação	54
	Licenciatura em Música	Linguagem Musical I	54
		Estética e História da Arte	54
		Língua Portuguesa	54
		Prática de Musicalização Coletiva I (flauta doce) (percussão)	27
		Canto Coral I	27
		Grupos Musicais I	27
		Filosofia da Educação	54
		Expressão Corporal	27
<b>Goiânia Oeste</b>	Licenciatura em Pedagogia	Filosofia da Educação – I	72
		História da Educação - I	72
		Língua Portuguesa - Análise e produção do texto acadêmico	72
		Arte e educação	72
		Educação Social	72
		Metodologia do Trabalho Científico	36
		Prática De Ensino/ Estudos Integradores: Educação E Sociedade	72
<b>Inhumas</b>	Licenciatura em Química	Cálculo Integral e Diferencial I	90
		Geometria Analítica	60
		Estrutura e Propriedades da Matéria	60
		Transformações Químicas	60
		Língua Portuguesa	30
		Filosofia da Educação	60
<b>Itumbiara</b>	Licenciatura em Química	Filosofia da Educação	54
		Língua Portuguesa	54
		Transformações Químicas	54
		Estrutura e Propriedades da Matéria	54
		Matemática Elementar	54
<b>Jataí</b>	Licenciatura em Física	Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação	54
		Laboratório de Física Básica	81
		Cálculo Diferencial	81
		Geometria Analítica	54
<b>Luziânia</b>	Licenciatura em Química	Filosofia da Educação	72
		Língua Portuguesa	72
		Transformações Químicas	72
		Estrutura e Propriedades da Matéria	72
		Matemática Elementar	72
<b>Uruaçu</b>	Licenciatura em Química	Filosofia da Educação	54
		Língua Portuguesa	54
		Transformações Químicas	54
		Estrutura e Propriedades da Matéria	54
		Matemática Elementar	54
<b>Valparaíso</b>	Licenciatura em Matemática	Estudo de Funções	54
		Tópicos de Álgebra Elementar	54

		Tópicos de Geometria	54
		Língua Portuguesa	54
		História da Educação	54
		PCC I	54

<b>2º Semestre</b>				
<b>Campus</b>	<b>Curso</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>	
<b>Anápolis</b>	Licenciatura em Química	Geometria Analítica	72	
		História da Educação	72	
		Cálculo I	72	
		História da Química	72	
		Química dos Elementos	72	
	Licenciatura em Ciências Sociais	Introdução às Ciências Sociais II	72	
		Epistemologia das Ciências Sociais	72	
		Introdução à Geografia	72	
		Psicologia Social	72	
		História da Educação	36	
		Prática como componente curricular II	72	
	<b>Aparecida de Goiânia</b>	Licenciatura em Dança	Ateliê de Criação em Dança II – Danças de salão	72
			Estudo de caso I – dança e sociedade	36
			Filosofia da Educação	72
Fisiologia aplicada ao movimento			72	
Fundamentos da arte educação			72	
Percepção e estrutura musical			72	
Corpo, espaço e movimento			36	
Fundamentos filosóficos das artes do corpo			36	
Licenciatura em Pedagogia Bilíngue		Filosofia da Educação II	72	
		Sociologia da Educação II	72	
		Didática	72	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa como L1 e L2	108	
		Libras II	72	
		Educação Bilíngue I	36	
		Práticas de Ensino/estudos integradores: Aquisição e	72	

		Aprendizagem de Primeira e Segunda Língua		
<b>Cidade de Goiás</b>	Licenciatura em Artes Visuais	Abordagens metodológicas para o ensino das artes visuais I	27	
		Fundamentos da Arte na Educação I	27	
		História da educação	54	
		História do Ensino da Arte no Brasil I	27	
		História da Arte e da Imagem: Renascimento e Barroco	54	
		Ateliê de Poéticas Visuais: Expressões do desenho II	27	
		Ateliê de Poéticas Visuais: Expressão e Criação Tridimensional II	54	
		PCC - Ateliê Aberto de Criação e Expressão II	54	
		Goiás, Tempo e Espaço	27	
<b>Formosa</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas	Histologia Básica	54	
		História da Educação	54	
		Matemática elementar	54	
		Embriologia e Anatomia Animal Comparada	54	
		Bioquímica e Técnicas Laboratoriais	54	
	Licenciatura em Ciências Sociais	Epistemologia das Ciências Sociais	54	
		História da Educação	54	
		História Moderna	54	
		Geografia Social	54	
		Introdução à Economia Política	54	
		Prática Como Componente Curricular II	50	
<b>Goiânia</b>	Licenciatura em Física	Física: Mecânica	54	
		Laboratório de Mecânica	27	
		Cálculo Diferencial e Integral I	81	
		Geometria Analítica e Cálculo Vetorial	54	
		Libras	54	
		História da Educação	54	
		Práticas de Ensino de Física II	54	
	Licenciatura em História	Teorias e Metodologias da História I	54	
		História Moderna I	54	
		Libras	54	
		História da Educação	54	
		História do Brasil Colônia	54	
		História da América I	54	
		Práticas como Componente Curricular II	54	
	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Teoria da Literatura	54	
		Fonética e Fonologia	54	



		Sociologia da Educação	54
		Linguística Textual	54
		Psicologia da Educação	54
		As Tecnologias Aplicadas ao Ensino	54
		PCC II	81
	Licenciatura em Matemática	Probabilidade	54
		Psicologia da Educação	54
		Cálculo Diferencial e Integral I	81
		Geometria Analítica e Cálculo Vetorial	54
		Teorias da Educação	54
		Educação de Jovens e Adulto	54
	Licenciatura em Música	Linguagem Musical II	54
		História da Música I	54
		Prática de Musicalização Coletiva II (flauta doce)	54
		Canto Coral II	27
		Grupos Musicais II	27
		História da Educação	54
Libras		54	
<b>Goiânia Oeste</b>	Licenciatura em Pedagogia	Filosofia da Educação - II	72
		História da Educação - II	72
		Didática – I	72
		Fundamentos e metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	108
		Antropologia e Educação	72
		Metodologia do Trabalho Científico	36
		Prática De Ensino/ Estudos Integradores: Educação E Cultura	72
<b>Inhumas</b>	Licenciatura em Química	Cálculo Integral e Diferencial II	90
		Física Geral e Experimental I	60
		Equilíbrios Químicos	60
		Inglês Instrumental	60
		Informática Básica	30
		Metodologia do Trabalho Científico	30
		Educação Brasileira	30
<b>Itumbiara</b>	Licenciatura em Química	Geometria Analítica	54
		História da Educação	54
		Cálculo I	54
		História da Química	54
		Química Inorgânica	54
<b>Jataí</b>	Licenciatura em Física	História da Educação	54
		Mecânica I	81
		Laboratório de Mecânica I	27
		Química Geral	54
		Cálculo Integral	54
<b>Luziânia</b>	Licenciatura em Química	Geometria Analítica	72
		História da Educação	72

		Cálculo I	72
		História da Química	72
		Química dos Elementos	72
<b>Uruaçu</b>	Licenciatura em Química	Geometria Analítica	54
		História da Educação	54
		Cálculo I	54
		História da Química	54
		Química dos Elementos	54
<b>Valparaíso</b>	Licenciatura em Matemática	Psicologia da Educação	54
		Cálculo Diferencial e Integral I	81
		Geometria Analítica	54
		Filosofia da Educação	54
		Teorias da Educação	27
		PCC II	54

<b>3 ° Semestre</b>					
<b>Campus</b>	<b>Curso</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>		
<b>Anápolis</b>	Licenciatura em Química	Sociologia da Educação	72		
		Probabilidade e Estatística	72		
		Cálculo II	72		
		Química Inorgânica	72		
		Física Geral	72		
	Licenciatura em Ciências Sociais	Teoria Política I	72		
		Teoria Sociológica I	72		
		Teoria Antropológica I	72		
		Filosofia da Educação	72		
		Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais	72		
		Prática como componente curricular III	72		
		<b>Aparecida de Goiânia</b>	Licenciatura em Dança	Ateliê de Criação em Dança III – Balé Clássico	72
				Sociologia da educação	72
				Estudos do movimento e práticas corporais I	72
História da dança e do corpo I	72				
Fundamentos da dança educação	36				
Metodologia Científica	36				

		Fundamentos e metodologias do ensino da dança I	36
		Meio ambiente e sociedade	36
		Expressão vocal e canto	36
	Licenciatura em Pedagogia Bilingue	História da Educação	72
		Psicologia da Educação I	36
		Literatura e Formação do Leitor	72
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	108
		Libras III	72
		Educação Bilingue II	36
		Educação, Mídias e Tecnologias Digitais	36
		Práticas de Ensino/estudos integradores: Educação Bilingue e Artefatos Culturais	72
Cidade de Goiás	Licenciatura em Artes Visuais	Metodologia científica	27
		Sociologia da educação	54
		Fundamentos da Arte na Educação II	27
		PCC - Tópicos para pesquisa em Artes Visuais	27
		História da Arte e da Imagem: Arte Pré-Colombiana	54
		PCC - Projetos culturais em ambientes de aprendizagem formais e não formais	27
		História do Ensino das Artes Visuais no Brasil II	27
		Ateliê de Poéticas Visuais: Expressões Pictóricas I	27
		Ateliê de Poéticas Visuais: Expressões Tridimensionais III	54
		Fundamentos filosóficos da arte do corpo	27
		Cinema, Cultura e Movimentos Sociais	27
Formosa	Licenciatura em Ciências Biológicas	Sociologia da Educação	54
		Botânica Geral	54
		Introdução á Genética	54
		Geologia e Biogeografia	54
		Biofísica	54
	Licenciatura em Ciências Sociais	Teoria Sociológica II	54
		Teoria Antropológica II	54
		Teoria Política II	54
		História Social e Política do Brasil I	54
		Sociologia da Educação	54
		Prática Como Componente Curricular III	50

<b>Goiânia</b>	Licenciatura em Física	Física: Fluidos, Ondas e Calor	54
		Laboratório de Fluidos, Ondas e Calor	27
		Cálculo Diferencial e Integral II	81
		Metodologia Científica	54
		Sociologia da Educação	54
		Práticas de Ensino de Física III	54
	Licenciatura em História	Teorias e Metodologias da História II	54
		Historia Moderna II	54
		Sociologia da Educação	54
		Metodologia Científica	54
		História do Brasil Império	54
		Historia da América II	54
		Práticas como Componente Curricular III	54
	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Literatura Portuguesa I	54
		Morfologia	54
		Gêneros Textuais e Tipologias	54
		Literatura Brasileira I	54
		Filosofia da Educação	54
		PCC III	81
	Licenciatura em Matemática	Física Geral I	54
		Álgebra Linear	54
		Física Experimental I	27
		Cálculo Diferencial e Integral II	81
		Metodologia do Ensino de Matemática	54
		Políticas e Gestão da Educação Brasileira	54
	Licenciatura em Música	Linguagem Musical III	54
		História da Música II	54
Prática de Musicalização Coletiva III (violão)		27	
Sociologia da Educação		54	
Educação de Jovens e Adultos		54	
<b>Goiânia Oeste</b>	Licenciatura em Pedagogia	Sociologia da Educação - I	72
		Psicologia da Educação - I	72
		Didática – II	72
		Fundamentos e metodologias do Ensino de Matemática	108
		Trabalho, movimentos sociais e Educação	72
		Tópicos de Educação e diversidade	36
		Prática De Ensino/ Estudos Integradores: Educação E Trabalho	72

<b>Inhumas</b>	Licenciatura em Química	Física Geral e Experimental I	60
		Química Orgânica I	60
		Química Inorgânica I	60
		Probabilidade e Estatística	60
		Biologia Educacional	30
		Psicologia da Educação	60
		Teorias da Educação	30
<b>Itumbiara</b>	Licenciatura em Química	Sociologia da Educação	54
		Probabilidade e Estatística	54
		Química dos Elementos	54
		Cálculo II	54
		Física Geral	54
<b>Jataí</b>	Licenciatura em Física	Psicologia da Educação	54
		Cálculo das Funções de Várias Variáveis I	54
		Mecânica II	81
		Laboratório de Mecânica II	27
		Língua Portuguesa	54
<b>Luziânia</b>	Licenciatura em Química	Sociologia da Educação	72
		Probabilidade e Estatística	72
		Química Inorgânica	72
		Cálculo II	72
		Física Geral	72
<b>Uruaçu</b>	Licenciatura em Química	Sociologia da Educação	54
		Probabilidade e Estatística	54
		Química Inorgânica	54
		Cálculo II	54
		Física Geral	54
<b>Valparaíso</b>	Licenciatura em Matemática	Física Geral I	54
		Álgebra Linear	54
		Física Experimental I	27
		Cálculo Diferencial e Integral II	81
		Sociologia da Educação	54
		PCC III	54

<b>4 ° Semestre</b>			
<b>Campus</b>	<b>Curso</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
<b>Anápolis</b>	Licenciatura em Química	Psicologia da Educação	72
		Formação Integrada na Educação Básica e Tecnológica	72
		Química Orgânica I	72
		Eletricidade e Magnetismo	72
		Química Analítica Qualitativa	72
		Teoria Política II	72
		Teoria Sociológica II	72
		Teoria Antropológica II	72

		Psicologia da Educação	72	
		Sociologia da Educação	72	
		Prática como componente curricular IV	72	
	Licenciatura em Ciências Sociais			
<b>Aparecida de Goiânia</b>	Licenciatura em Dança	Ateliê de Criação em Dança IV – Danças modernas	72	
		Psicologia da Educação	72	
		Estudo de caso II – análise de obras de dança	36	
		Pesquisa em arte e metodologias de pesquisa em dança	72	
		Estudos do movimento e práticas corporais II	72	
		História da dança e do corpo II	72	
		Libras	72	
	Licenciatura em Pedagogia Bilíngue	Políticas da Educação	72	
		Psicologia da Educação II	72	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte: Artes Visuais	36	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	108	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	108	
		Libras IV	72	
		Práticas de Ensino/estudos integradores: Educação, Meio Ambiente e Sociedade	72	
	<b>Cidade de Goiás</b>	Licenciatura em Artes Visuais	Libras	54
			Psicologia da educação	54
			PCC – Cultura Popular no Brasil e Manifestações Culturais Locais *	27
História da Arte e da Imagem no Brasil: Arte Pré-Colombiana, Colônia e Império			54	
Ateliê de Poéticas Visuais: Expressões Pictóricas II			27	
Ateliê de Poéticas Visuais: Gravura I			54	
Ateliê de Poéticas Visuais: Imagens Técnicas			54	
Visualidades e Corpo			27	
Filosofia e Estética			27	
			Licenciatura em Ciências Biológicas	Psicologia da Educação
		Zoologia I	54	
		Parasitologia Geral	54	

<b>Formosa</b>		Fisiologia Animal	54
		Anatomia e Fisiologia Vegetal	54
	Licenciatura em Ciências Sociais	Estatística Aplicada às Ciências Sociais	54
		Didática	54
		História Social e Política do Brasil II	54
		Psicologia da Educação	54
		Arte, Cultura e Sociedade	54
		Prática Como Componente Curricular IV	50
<b>Goiânia</b>	Licenciatura em Física	Física: Eletromagnetismo	54
		Laboratório de Eletromagnetismo	27
		Cálculo Diferencial e Integral III	54
		Cálculo Numérico	54
		Didática	54
		Psicologia da Educação	54
		Práticas de Ensino de Física IV	54
	Licenciatura em História	Didática da História	27
		Historiografia Brasileira	54
		Psicologia da Educação I	54
		Didática	54
		História da América III	54
		História do Brasil Contemporâneo I	54
		Optativa I	27
		Práticas como Componente Curricular IV	54
	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Sintaxe	54
		Sociolinguística	54
		Didática	54
		Literatura Portuguesa II	54
		PCC IV	81
	Licenciatura em Matemática	Didática	54
		Física Geral II	54
		Física Experimental II	27
		Cálculo Diferencial e Integral III	54
		Álgebra I	54
		Metodologia Científica	54
		Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena	27
	Licenciatura em Música	Linguagem Musical IV	54
		História da Música III	54
		Instrumento/voz I	27

		Prática de Musicalização Coletiva IV (canto)	27
		Psicologia da Educação	54
		Didática	54
		Estágio Supervisionado I	81
<b>Goiânia Oeste</b>	Licenciatura em Pedagogia	Sociologia da Educação – II	72
		Psicologia da Educação - II	72
		.Cultura, Currículo e Avaliação	72
		Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências	108
		Sujeito e Educação	72
		Relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e indígena	36
		Prática De Ensino/ Estudos Integradores: Educação E Desenvolvimento Humano	72
<b>Inhumas</b>	Licenciatura em Química	Física Geral e Experimental III	60
		Química Orgânica II	60
		Química Inorgânica II e Mineralogia	60
		Bioquímica	60
		Métodos Estatísticos	60
		Epistemologia da Ciência	30
		Políticas Educacionais	30
<b>Itumbiara</b>	Licenciatura em Química	Psicologia da Educação	54
		Formação Integrda na Educação Básica e Tecnológica	54
		Química Orgânica I	54
		Eletricidade e Magnetismo	54
		Química Analítica Qualitativa	54
<b>Jataí</b>	Licenciatura em Física	Didática da Física	54
		Cálculo das Funções de Várias Variáveis II	54
		Física Térmica	54
		Eletricidade e Magnetismo	54
		Laboratório de Eletricidade e Magnetismo	27
		Letras-Libras I	27
<b>Luziânia</b>	Licenciatura em Química	Psicologia da Educação	72
		Formação Integrada na Educação Básica e Tecnológica	72
		Química Orgânica I	72
		Eletricidade e Magnetismo	72
		Química Analítica Qualitativa	72
<b>Uruaçu</b>	Licenciatura em Química	Psicologia da Educação	54
		Formação Integrada na Educação Básica e Tecnológica	54
		Química Orgânica I	54
		Eletricidade e Magnetismo	54



		Química Analítica Qualitativa	54
<b>Valparaíso</b>	Licenciatura em Matemática	Didática	54
		Física Geral II	54
		Física Experimental II	27
		Cálculo Diferencial e Integral III	54
		Metodologia do Ensino da Matemática	54
		PCC IV	54
		Políticas e Gestão da Educação Brasileira	27

<b>5º Semestre</b>			
<b>Campus</b>	<b>Curso</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
<b>Anápolis</b>	Licenciatura em Química	Química Orgânica II	72
		Termodinâmica	72
		Química Analítica Quantitativa	72
		Didática	72
		Estágio Curricular Supervisionado	108
	Licenciatura em Ciências Sociais	Teoria Política III	72
		Teoria Sociológica III	72
		Teoria Antropológica III	72
		Didática	72
		Introdução à Economia	36
		Estágio Supervisionado I	36
		Prática como componente curricular V	72
<b>Aparecida de Goiânia</b>	Licenciatura em Dança	Ateliê de Criação em Dança V – Danças populares tradicionais	72
		Didática	72
		EJA e Ensino médio integrado ao ensino técnico em tempo integral	36
		Música e dança	36
		Estágio I	144
		Políticas da Educação	72
		Fundamentos e metodologias do ensino da dança II	36
	Licenciatura em Pedagogia Bilíngue	Didática na Educação de Surdos	72
		Estágio Curricular Supervisionado – Educação Infantil	144
		Fundamentos e Metodologias da	108

		Educação Infantil	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	108
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte: Música	36
		Optativa I	36
		Libras V	36
		Práticas de Ensino/estudos integradores: Infância e Produção Cultural	72
<b>Cidade de Goiás</b>	Licenciatura em Artes Visuais	Políticas da educação	54
		Didática	54
		EJA – Educação de Jovens e Adultos	54
		História da Arte e da Imagem no Brasil: Arte Moderna e Contemporânea	54
		Estágio I	108
		Estudo do movimento e práticas corporais	27
		PCC - Oficina de Arte e Processos Educativos	27
<b>Formosa</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas	Ecologia e Educação Ambiental	54
		Biologia Molecular	54
		Zoologia II	54
		Didática	54
		Estágio Curricular Supervisionado - Etapa I	80
	Licenciatura em Ciências Sociais	Teoria sociológica III	54
		Teoria Antropológica III	54
		Teoria Política III	54
		Estágio Curricular Supervisionado e Prática de Ensino em Ciências Sociais I	80
		Libras	54
		Prática Como Componente Curricular V	50
<b>Goiânia</b>	Licenciatura em Física	Física: Óptica e Moderna	54
		Laboratório de Óptica	27
		Equações Diferenciais Ordinárias	54
		Métodos Matemáticos para a Física	54
		Políticas da Educação	54
		Estágio Curricular Supervisionado I	81
		Práticas de Ensino de Física V	54
	Licenciatura em História	Estágio Supervisionado I	54
		História Contemporânea I	54
		Psicologia da Educação II	54
		Políticas de Educação	54
		História do Brasil	54

		Contemporâneo II	
		Optativa II	27
		Práticas como Componente Curricular V	54
	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Linguística Aplicada ao Ensino de PB e P	54
		Literatura Brasileira III	54
		Educação de Jovens e Adultos	54
		Tópicos em Análise do Discurso	54
		Gestão e Organização do Trabalho Educativo	54
		Língua Estrangeira Instrumental	54
		PCC V	81
		Licenciatura em Matemática	Estatística
	Álgebra II		54
	Cálculo Numérico		54
	Equações Diferenciais Ordinárias		54
	Estágio Supervisionado I		81
	Licenciatura em Música	Harmonia e Contraponto I	54
		História da Música IV	54
		Instrumento/voz II	27
		Formação Integrada na Educação Básica e Tecnológica	54
		Teorias da Educação	54
Língua, Literatura e Artes		54	
Estágio Supervisionado II		108	
<b>Goiânia Oeste</b>	Licenciatura em Pedagogia	Políticas da Educação	72
		Estágio Curricular Supervisionado - Educação Infantil	144
		Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia	108
		Fundamentos e Metodologias do Ensino de História	108
		Cidadania e educação	72
		Optativa I	36
		Prática De Ensino/ Estudos Integradores: Educação E Política	72
<b>Inhumas</b>	Licenciatura em Química	Termodinâmica	90
		Química Quantitativa	90
		Instrumentação para o Ensino de Química I	60
		Observação e Reflexão do Trabalho Escolar	60
		Estágio Supervisionado I	60
<b>Itumbiara</b>	Licenciatura em Química	Química Orgânica II	54
		Termodinâmica	54
		Química Analítica Quantitativa	54

		Didática	54
		Estágio Curricular Supervisionado – Etapa I	80
<b>Jataí</b>	Licenciatura em Física	Políticas e Gestão da Educação Básica	54
		Eletromagnetismo	54
		Letras-Libras II	27
		Oficina de Ensino de Física I	54
		Física Ondulatória e Óptica	54
		Laboratório de Ondas e Óptica	27
<b>Luziânia</b>	Licenciatura em Química	Química Orgânica II	72
		Termodinâmica	72
		Química Analítica Quantitativa	72
		Didática	72
		Estágio Curricular Supervisionado I	144
<b>Uruaçu</b>	Licenciatura em Química	Química Orgânica II	54
		Termodinâmica	54
		Química Analítica Quantitativa	54
		Didática	54
		Estágio Curricular Supervisionado – Etapa I	80
<b>Valparaíso</b>	Licenciatura em Matemática	Probabilidade e Estatística	54
		Metodologia Científica	54
		Teoria dos Números	54
		Educação de Jovens e Adultos	27
		Equações Diferenciais Ordinárias	54
		Estágio Supervisionado I	81
		PCC V	54

<b>6 ° Semestre</b>			
<b>Campus</b>	<b>Curso</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
<b>Anápolis</b>	Licenciatura em Química	Metodologia Científica	72
		Políticas e Gestão da Educação Brasileira	72
		Metodologia do Ensino de Química	72
		Físico-Química de Soluções	72
		Estágio Curricular Supervisionado	108
	Licenciatura em Ciências Sociais	Pensamento Social Brasileiro	72
		Economia Brasileira	72
		História Social e Política do Brasil	72
		Políticas de Educação	72
		Estatística Aplicada às Ciências Sociais	36
		Estágio Supervisionado II	36
		Prática como componente curricular VI	72

<b>Aparecida de Goiânia</b>	Licenciatura em Dança	Ateliê de Criação em Dança VI – Danças populares urbanas	72
		Estudo de caso III – dança e mundo do trabalho	36
		Estudos do movimento e práticas corporais III	72
		Ensino de dança e necessidades educativas especiais	36
		Estágio II	144
		Gestão e Organização do Trabalho Educativo	72
		Fundamentos e metodologias do ensino da dança III	36
	Licenciatura em Pedagogia Bilíngue	Educação de Jovens e Adultos	72
		História da Educação de Surdos	36
		Estágio Curricular Supervisionado – Educação de Jovens e Adultos e Educação não-formal	144
		Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusão	108
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte: Teatro	36
		Optativa II	36
		Libras VI	36
Material Didático I		36	
<b>Cidade de Goiás</b>	Licenciatura em Artes Visuais	Gestão e organização do trabalho educativo	27
		Arte e Cultura Visual	27
		Ateliê de Poéticas Visuais: Gravura II	27
		Estética Visual	27
		Estágio II*	108
		PCC - Ateliê Aberto de Criação e Expressão III	54
		Ateliê de Poéticas Visuais: fotografia	54
		Ateliê de Poéticas Visuais: HQ e Animação	27
		Cinema Expandido	54
		Evolução	54

<b>Formosa</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas	Política e Gestão da Educação Brasileira	54
		Metodologia do Ensino de Biologia	54
		Microbiologia	54
		Estágio Curricular Supervisionado - Etapa II	80
	Licenciatura em Ciências Sociais	Estágio Curricular Supervisionado e Prática de Ensino em Ciências Sociais II	100
		Metodologia e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais	54
		Inglês Instrumental	54
		Políticas de Educação	108
		Pensamento Social Brasileiro	27
		Prática Como Componente Curricular VI	27
Estágio Curricular Supervisionado e Prática de Ensino em Ciências Sociais II		50	
<b>Goiânia</b>	Licenciatura em Física	Mecânica Clássica I	54
		Física Computacional	54
		Eletromagnetismo I	54
		Educação de Jovens e Adultos	27
		Estágio Curricular Supervisionado II	108
		Práticas de Ensino de Física VI	54
	Licenciatura em História	Elaboração de Projeto	27
		História Contemporânea II	54
		Estágio Supervisionado II	81
		Educação de Jovens e Adultos	54
		Gestão e Organização do Trabalho no Espaço Educativo	27
		Optativa III	27
		Práticas como Componente Curricular VI	54
	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	Metodologia Científica	54
		Literatura Comparada Portuguesa e Brasileira	54
		Semântica e Pragmática	54
		Estágio Supervisionado em LP I	135
		Políticas de Educação	54
		Optativa I	54
	Licenciatura em Matemática	Tecnologias no Ensino de Matemática	54
Funções de Variáveis Complexas		54	

		Análise Real I	54
		Formação Integrada na Educação Básica Superior, Educação Profissional e Tecnológica	54
		Estágio Supervisionado II	108
	Licenciatura em Música	Harmonia e Contraponto II	54
		Análise Musical	54
		Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena	27
		Instrumento/voz III	27
		Metodologia Científica	54
		Regência de Grupos Vocais	54
		Estágio Supervisionado III	108
<b>Goiânia Oeste</b>	Licenciatura em Pedagogia	Educação de Jovens e Adultos	72
		Estágio Curricular Supervisionado - anos iniciais do ensino fundamental	144
		Fundamentos da Educação especial e inclusão	108
		Fundamentos e Metodologias do Ensino de Arte	108
		Processos educativos nas ações coletivas	72
		Optativa II	36
		Prática De Ensino/ Estudos Integradores: Educação E Escola	72
<b>Inhumas</b>	Licenciatura em Química	Eletroanalítica	60
		Eletroquímica e Interfaces	60
		Tecnologia da Informação e Comunicação	30
		Instrumentação para o Ensino de Química II	60
		Metodologia do Ensino de Química I	60
		Estágio Supervisionado II	90
<b>Itumbiara</b>	Licenciatura em Química	Metodologia Científica	54
		Políticas e Gestão da Educação Brasileira	54
		Metodologia do Ensino de Química Físico-Química de Soluções	54
		Estágio Curricular Supervisionado – Etapa II	80
<b>Jataí</b>	Licenciatura em Física	Metodologia Científica	54
		Astronomia	54
		Ciência Ambiental	54
		Oficina de Ensino de Física II	54
		Estágio I	54
<b>Luziânia</b>	Licenciatura em Química	Metodologia Científica	72
		Políticas e Gestão da Educação Brasileira	72
		Metodologia do Ensino de Química	72

		Físico-Química de Soluções	72
		Estágio Curricular Supervisionado II	144
<b>Uruaçu</b>	Licenciatura em Química	Metodologia Científica	54
		Políticas e Gestão da Educação Brasileira	54
		Metodologia do Ensino de Química	54
		Físico-Química de Soluções	54
		Estágio Curricular Supervisionado – Etapa II	80
<b>Valparaíso</b>	Licenciatura em Matemática	Tecnologias no Ensino de Matemática	54
		Funções de Variáveis Complexas	54
		Álgebra Moderna	54
		Geometria Euclidiana	54
		Formação Integrada na Educação Básica Superior, Educação Profissional e Tecnológica	54
		Estágio Supervisionado II	108
		PCC VI	54

<b>7º Semestre</b>			
<b>Campus</b>	<b>Curso</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
<b>Anápolis</b>	Licenciatura em Química	Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação	36
		Educação de Jovens e Adultos	72
		Oficina de Ensino de Química	36
		Bioquímica	72
		Teorias da Educação	72
		Estágio Curricular Supervisionado	144
	Licenciatura em Ciências Sociais	Educação de Jovens e Adultos	72
		Tópicos Especiais 1 <sup>23</sup>	72
		Estágio Supervisionado III	72
		Trabalho de Conclusão de Curso I	72
		Gestão e Organização do Trabalho Educativo	36
		Relações étnico-raciais e história e culturas afro-brasileira e indígena	36
		Prática como componente curricular VII	72
<b>Aparecida de Goiânia</b>		Ateliê de Criação em Dança I – Ateliê experimental	72
		Processos de composição coreográfica I	36

<sup>23</sup> Serão oferecidos contemplando prioritariamente temáticas dentro da área específica do curso (Sociologia e/ou Ciência Política e/ou Antropologia) ou o estudo instrumental de uma língua estrangeira.



	Licenciatura em Dança	Estágio III	144
		Estudos do movimento e práticas corporais IV	72
		Relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e indígena	36
		Visualidades e dança	36
		TCC I – Orientações de Trabalho de Conclusão de Curso	72
	Licenciatura em Pedagogia Bilíngue	Alfabetização e Letramento	72
		Currículo e Avaliação	72
		Estágio Curricular Supervisionado – Anos iniciais do Ensino Fundamental	144
		Trabalho de Conclusão de Curso I – Elaboração de pré-projeto	72
		Material Didático II	36
		Optativa III	36
		Libras VII	36
		Práticas de Ensino/estudos integradores: Processos de alfabetização e letramento em contextos monolíngues e bilíngues.	72
	<b>Cidade de Goiás</b>	Licenciatura em Artes Visuais	Arte Educação e Tecnologias
Abordagens Metodológicas para leitura de Imagens			27
Fundamentos da Linguagem Visual			27
Estágio III			108
Currículo e Avaliação em Artes Visuais			27
Relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e indígena			54
PCC - Ateliê Aberto de Criação e Expressão IV			27
TCC I – Orientações de Trabalho de Conclusão de Curso			54
<b>Formosa</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas	Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação	54
		Educação de Jovens e Adultos	54
		Práticas de Ensino da Biologia	54
		Bioestatística	54
		Teorias da Educação	54
		Estágio Curricular Supervisionado - Etapa III	100
	Licenciatura em Ciências Sociais	Estágio Curricular Supervisionado e Prática de Ensino em Ciências Sociais III	110

		Tópicos Especiais/Temas Contemporâneos I	54
		Antropologia e Arqueologia de Goiás	54
		Trabalho de Conclusão de Curso I (Projeto de Pesquisa)	108
		Gestão e Organização do Trabalho Educativo	27
		Educação de Jovens e Adultos	27
		Prática Como Componente Curricular VII	50
<b>Goiânia</b>	Licenciatura em Física	Física Moderna I	54
		Meio Ambiente e Sociedade	27
		Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena	27
		Gestão e Organização do Trabalho no Espaço Educativo	27
		Optativa I	54
		Estágio Curricular Supervisionado III	108
		Práticas de Ensino de Física VII	54
	Licenciatura em História	Estágio Supervisionado III	108
		Educação, Mídias e Tecnologias Digitais	27
		Trabalho de Conclusão de Curso I	54
		História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena	54
		Optativa IV	27
		Práticas como Componente Curricular VII	54
	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	TCC I	54
		Literatura Africana em Língua Portuguesa	54
		Tópicos Literatura Ocidental	54
		Estágio Supervisionado em LP II	135
		Optativa II	54
	Licenciatura em Matemática	Análise Real II	54
		Matemática Financeira	54
		Geometria Euclidiana	54
		Estágio Supervisionado III	108
		Letras – Libras	54
	Licenciatura em Música	História da Música Brasileira	54
		Instrumento/voz IV	27
		Ensino de Piano Coletivo	27
		Regência de Grupos Instrumentais	54

		Trabalho de Conclusão de Curso	108
		Estágio Supervisionado IV	108
<b>Goiânia Oeste</b>	Licenciatura em Pedagogia	Libras	72
		Gestão escolar e cultura organizacional	72
		Estágio Curricular Supervisionado - Educação de Jovens e Adultos e educação não-formal	144
		Trabalho de Conclusão de curso - I Elaboração do pré-projeto	144
		Ciência, tecnologia e sociedade – CTS	72
		Optativa III	36
		Prática De Ensino/ Estudos Integradores: Educação E Pesquisa	72
<b>Inhumas</b>	Licenciatura em Química	Espectroscopia e Métodos de Separação	90
		Cinética e Interfaces	60
		Metodologia do Ensino de Química II	60
		Trabalho de Conclusão de Curso I	30
		Estágio Supervisionado III	120
<b>Itumbiara</b>	Licenciatura em Química	Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação	54
		Educação de Jovens e Adultos	54
		Oficina de Ensino de Química	54
		Bioquímica	54
		Teorias da Educação	54
		Estágio Curricular Supervisionado – Etapa III	100
<b>Jataí</b>	Licenciatura em Física	História da Ciência	54
		Estágio II	81
		Física Moderna	81
		Laboratório de Física Moderna	27
		Educação de Jovens e Adultos	27
<b>Luziânia</b>	Licenciatura em Química	Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação	36
		Educação de Jovens e Adultos	72
		Oficina de Ensino de Química	72
		Bioquímica	72
		Teorias da Educação	72
		Estágio Curricular Supervisionado III	144
<b>Uruaçu</b>	Licenciatura em Química	Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação	54
		Educação de Jovens e Adultos	54
		Oficina de Ensino de Química	54
		Bioquímica	54
		Teorias da Educação	54
		Estágio Curricular Supervisionado – Etapa III	100
<b>Valparaíso</b>	Licenciatura em Matemática	Fundamentos de Análise Real	81
		Fundamentos de Geometria	54

		Cálculo Numérico	54
		Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro Brasileira e Indígena	27
		Matemática Financeira	27
		Estágio Supervisionado III	108
		PCC VII	54

<b>8º Semestre</b>			
<b>Campus</b>	<b>Curso</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
<b>Anápolis</b>	Licenciatura em Química	Química Ambiental	72
		Gestão e Organização do Trabalho no Espaço Educativo	72
		Introdução aos Métodos Instrumentais de Análise	72
		Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	72
		Estágio Curricular Supervisionado	180
	Licenciatura em Ciências Sociais	Libras	72
		Estágio Supervisionado IV	72
		Trabalho de Conclusão de Curso II	72
		Tópicos Especiais 2 <sup>1</sup>	72
		Meio Ambiente e Sociedade	36
		Tópicos Especiais 3 <sup>24</sup>	36
		Prática como componente curricular VIII	72
<b>Aparecida de Goiânia</b>	Licenciatura em Dança	TCC II – Orientações de Trabalho de Conclusão de Curso	72
		Fundamentos básicos de cenotecnia	36
		Projetos culturais em ambientes de aprendizagem formais e não formais	36
		Estudo de caso IV: dança na atualidade	36
		Processos de composição coreográfica II	36
		Laboratório de montagem cênica	72
		Estágio IV	144
		Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	72

<sup>24</sup> Será oferecido contemplando prioritariamente temáticas afins às Ciências Sociais.

	Licenciatura em Pedagogia Bilingue	Estágio Curricular Supervisionado – Gestão da escola e prática pedagógica	144
		Trabalho de Conclusão de Curso II	144
		Optativa IV	36
		Libras VIII	36
		Práticas de Ensino/estudos integradores: Organização e Gestão da Escola	72
<b>Cidade de Goiás</b>	Licenciatura em Artes Visuais	TCC II – Orientações de Trabalho de Conclusão de Curso	54
		Meio Ambiente, Arte e Sociedade	27
		PCC - Abordagens metodológicas para o ensino das artes visuais II	27
		Laboratório de Projetos de Ensino em Artes Visuais	54
		PCC - Curadoria e Montagem de Exposições	54
		Estágio IV	108
		PCC - Ateliê Aberto de Criação e Expressão V	27
<b>Formosa</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas	Imunologia	54
		Gestão e Organização do Trabalho no Espaço Educativo	54
		Formação Integrada na Educação Técnica	54
		Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	27
		Letras Libras	54
		Estágio Curricular Supervisionado - Etapa IV	140
		Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200
		Prática como Componente Curricular	400
		Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	120
	Licenciatura em Ciências Sociais	Estágio Curricular Supervisionado e Prática de Ensino em Ciências Sociais IV	110
		Tópicos Especiais/Temas Contemporâneos II ***	54
		Movimentos Sociais, Geopolítica e Globalização	54
		Trabalho de Conclusão de Curso II	108
		Prática como componente curricular VIII	50
<b>Goiânia</b>	Licenciatura em Física	Física Moderna II	54
		Optativa II	54

		Estágio Curricular Supervisionado IV	108	
		Práticas de Ensino de Física VIII	27	
		Trabalho de Conclusão de Curso	108	
	Licenciatura em História		Formação socioespacial do Brasil	54
			História de Goiás	54
			Estágio Supervisionado IV	157
			Trabalho de Conclusão de Curso II	54
			Práticas como Componente Curricular VIII	54
	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa		TCC II	54
			Fundamentos e Aprendizagem do Português LE	54
			Libras	54
			Estágio Supervisionado em LP III	54
			Optativa III	54
	Licenciatura em Matemática		Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	108
			História da Matemática	54
			Estágio Supervisionado IV	108
			Optativa*	54
	Licenciatura em Música			
<b>Goiânia Oeste</b>	Licenciatura em Pedagogia	Educação, mídias e tecnologias digitais	72	
		Estágio Curricular Supervisionado - Gestão da Escola e Prática Pedagógica	144	
		Trabalho de Conclusão de curso – II	144	
		Corpo, trabalho e educação	72	
		Optativa IV	36	
		Prática De Ensino/ Estudos Integradores: Educação E Gestão	72	
<b>Inhumas</b>	Licenciatura em Química	Química Nuclear e Radionuclídeos	60	
		Química ambiental	30	
		História da Química	30	
		Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	45	
		Libras	30	
		Trabalho de Conclusão de Curso II	30	
		Estágio Supervisionado IV	135	
<b>Itumbiara</b>		Química Ambiental	54	

	Licenciatura em Química	Gestão e Organização do Trabalho no Espaço Educativo	54
		Introdução aos Métodos Instrumentais de Análise	54
		Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	27
		Letras Libras	54
		Estágio Curricular Supervisionado – Etapa IV	140
<b>Jataí</b>	Licenciatura em Física	Estágio III	108
		Estrutura da Matéria	81
		Tópicos de Física Nuclear e de Partículas	54
		Relações Étnico Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena	27
<b>Luziânia</b>	Licenciatura em Química	Química Ambiental	72
		Gestão e Organização do Trabalho no Espaço Educativo	72
		Introdução aos Métodos Instrumentais de Análise	72
		Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	36
		Letras Libras	72
		Estágio Curricular Supervisionado IV	108
		Trabalho de Conclusão de Curso	144
<b>Uruaçu</b>	Licenciatura em Química	Química Ambiental	54
		Gestão e Organização do Trabalho no Espaço Educativo	54
		Introdução aos Métodos Instrumentais de Análise	54
		Relações ÉtnicoRaciais e Cultura AfroBrasileira e Indígena	27
		Letras Libras	54
		Estágio Curricular Supervisionado – Etapa IV	140
<b>Valparaíso</b>	Licenciatura em Matemática	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	108
		História da Matemática	54
		Libras	54
		Estágio Supervisionado IV	108
		Optativa*	54
		PCC VIII	54