

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS

Sabrina David de Azevedo

**A formação do licenciando em pedagogia para atuar na
educação especial**

MORRINHOS – GO

2017

Sabrina David de Azevedo

**A formação do licenciando em pedagogia para atuar na
educação especial**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral

MORRINHOS – GO

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

A994f Azevedo, Sabrina David de.

A formação do licenciado em pedagogia para
atuar na educação especial. / Sabrina David de
Azevedo. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2017.
64 f. : il. color.

Orientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral.
Coorientadora: Dra. Michelle Castro Lima.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos,
Licenciatura em Pedagogia, 2017.

1. Formação de professores. 2. Educação especial.
3. Inclusão. I. Amaral, Marco Antônio Franco do. II.
Lima, Michelle Castro. III. Instituto Federal Goiano.
Curso de Licenciatura em Pedagogia. IV. Título

CDU 371.13:376

Sabrina David de Azevedo

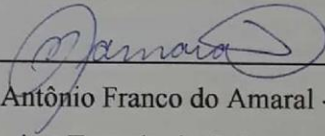
A formação do licenciando em pedagogia para atuar na educação especial

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

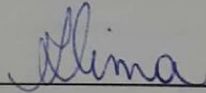
Orientador: Me. Marco Antônio Franco do Amaral

Morrinhos, 06 de dezembro de 2017.

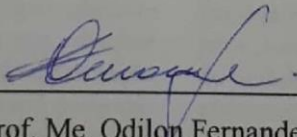
BANCA EXAMINADORA



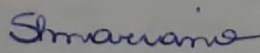
Prof. Me. Marco Antônio Franco do Amaral - Orientador
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Prof.ª. Dra. Michelle Castro Lima – Co-orientadora
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Prof. Me. Odilon Fernandes Neto
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Prof.ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

Dedico esta pesquisa a todos os professores que não se deixam abater pelos obstáculos e dificuldades desta profissão, e que acreditam e lutam por uma sociedade mais justa e igualitária, também dedico aos alunos com necessidades educativas especiais que já enfrentaram ou enfrentam dificuldades, mas que continuam lutando e superando os desafios que surgem ao longo da caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado sabedoria e ter me abençoado grandemente para que eu tivesse a capacidade de estudar e realizar a pesquisa.

A toda a minha família, em especial agradeço ao meu esposo Lucas pelo incondicional apoio nesta caminhada, aos meus pais Sandra e João Batista pelos estímulos constantes durante todas as etapas da minha vida e aos meus irmãos Izabela e João Vitor por todo o apoio.

A todos os professores que passaram pela minha trajetória acadêmica que com grande dedicação, amizade e esforço transmitiram seus conhecimentos e com suas particularidades, contribuíram para a construção de minha identidade como profissional da educação.

Em particular agradeço à Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano por todos os ensinamentos, à professora Dra. Michelle Castro Lima pela dedicação, conhecimento e por todos incentivos e ao meu orientador Me. Marco Antônio Franco do Amaral pelo apoio, dedicação, estímulos e esforços que tanto contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

À minha turma do curso de pedagogia por todos os momentos que passamos juntas e pelas amizades que foram se constituindo ao longo do curso.

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte para a realização deste trabalho.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.

Abramowicz

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa de caráter exploratório e documental foi realizada a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das Instituições públicas do estado de Goiás, com vistas a verificar e ponderar se essas instituições de ensino estão oferecendo o preparo adequado para o futuro professor atuar na educação especial de forma inclusiva. Para a análise dos documentos, foram utilizados dois critérios: o que as Instituições abordam sobre a educação especial, e se estas oferecem disciplinas obrigatórias voltadas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, fazendo um paralelo entre a teoria nos documentos e a carga horária obrigatória das matrizes curriculares.

Palavras - Chave: Currículo. Formação de Professores. Educação Especial. Inclusão.

ABSTRACT

This qualitative exploratory and documentary research was carried out based on the analysis of the Pedagogical Projects of the Public Institutions of the state of Goiás, with the purpose of verifying and considering whether these educational institutions are giving adequate preparation for the future teacher to act in education especially in an inclusive way. For the analysis of the documents, two criteria were used: what the Institutions approach about special education, and whether they offer compulsory subjects aimed at the inclusion of students with special educational needs, making a parallel between the theory in the documents and the compulsory workload of curricular matrices.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Special Education. Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CURRÍCULO.....	12
1.1 Conceituando currículo.....	12
1.2 Teorias do currículo.....	13
1.3 Tipos de currículo.....	15
1.3.1 Currículo em ação.....	15
1.3.2 Currículo oculto.....	15
1.3.3 Currículo prescrito.....	16
1.4 O currículo no contexto atual.....	17
1.5 Currículo no contexto da Educação especial.....	19
1.6 Considerações da seção.....	21
2 FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
2.1 Breve Histórico.....	22
2.2 A formação do Pedagogo.....	24
2.3 O perfil do professor do século XXI.....	27
2.4 Formação docente para a educação especial.....	29
2.5 Considerações da seção.....	31
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	32
3.1 Os alunos com necessidades educativas especiais.....	32
3.2 Exclusão/inclusão.....	34
3.3 Considerações da seção.....	39
4 OS CURRÍCULOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	40
4.1 Metodologia da pesquisa.....	40
4.2 As instituições públicas de ensino superior de Goiás.....	41
4.3 Os currículos e as instituições.....	42
4.3.1 Instituto Federal de Goiás (IFG).....	43
4.3.2 Instituto Federal Goiano (IF Goiano).....	45
4.3.3 Universidade Federal de Goiás (UFG).....	46
4.3.4 Universidade Estadual de Goiás (UEG).....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58

INTRODUÇÃO

A educação trata-se de uma arte que traz consigo uma série de habilidades e valores, tanto culturais como comportamentais. Ela proporciona ao indivíduo vários tipos de conhecimentos, e é por meio desses que podemos fazer do mundo um lugar melhor com cidadãos críticos e reflexivos. “O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.” (INBERNÓN, 2011, p. 29).

A educação tem este poder de trazer uma visão de mundo que antes o indivíduo não era capaz de observar, por isso é essencial que para uma sociedade mais igualitária, livre e questionadora se tenha uma educação de qualidade para todos, inclusive para as pessoas que apresentam uma limitação física ou intelectual, pois a educação de qualidade é capaz de trazer um desenvolvimento global para o indivíduo.

A educação para os indivíduos com necessidades educativas especiais (NEE) é um direito que foi conquistado com muito esforço. Essa conquista foi marcada por várias iniciativas, tanto de caráter privado como oficiais de âmbito nacional. Hoje é um direito da criança e/ou adolescente ser incluído no sistema educacional da rede regular de ensino.

Um dos motivos para que esta inclusão aconteça preferencialmente na rede regular é que desta forma o aluno com NEE tem a oportunidade de interagir e conviver com demais particularidades existentes em uma sociedade, “O princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter.” (DINIZ, 2012, p. 33).

Com a implantação de leis que asseguram os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais houve alguns avanços significativos, tanto na estrutura física, como na grade curricular das escolas brasileiras, o que vem ocasionando um maior acesso de pessoas com NEE nas escolas da rede regular de ensino. Segundo dados do Senso Escolar houve um grande aumento nas matrículas de alunos com deficiência na educação básica de ensino, esses dados mostram que em 1998 cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo somente 13% em classes comuns, já em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns. A partir destes dados fica visível o grande índice de integração dos alunos com deficiência nas instituições escolares de ensino regular.

Como é dever das escolas incluir estes alunos, muitas estão aderindo às mudanças na tentativa que a inclusão aconteça, porém não basta somente uma mudança superficial que abale a estrutura física, mas também é crucial uma mudança que afete o corpo docente, cobrando dos profissionais estratégias de ensino que vão além de integrar, mas que incluam os alunos que necessitem de uma educação diferenciada. Como aborda Gómez (1992), o papel do professor vai muito além de transmitir conhecimentos, já que este profissional é a chave do processo pedagógico. Ele é um modelo a ser seguido em várias situações e, desta forma, o processo de inclusão escolar necessita de professores preparados para ensinar a todos sem exceções.

É fundamental que os docentes promovam um trabalho significativo e inclusivo, porém como estes profissionais vão proporcionar tal trabalho inclusivo se eles não estão sendo preparados para esta responsabilidade?

A partir das minhas vivências como estagiária e bolsista do programa de Iniciação a Docência (PIBID) tive a oportunidade de perceber ao longo dos anos a dificuldade dos professores da educação básica em lidar com as principais questões relacionadas ao ensino e aprendizagem na Educação Especial. Em conversas informais, constatei em várias oportunidades que estes professores, em seus cursos de Licenciatura em Pedagogia, não tiveram contato com disciplinas que relacionavam seus conteúdos com aspectos que envolvam a inclusão educacional. Em alguns casos, esses professores tinham apenas estudado em seus cursos uma disciplina intitulada Linguagem Brasileiras de Sinais (LIBRAS) contendo aspectos gerais desse segmento educacional.

Deste modo, compreendemos que para que haja de fato a inclusão de alunos com alguma deficiência na rede regular de ensino é imprescindível uma formação docente de qualidade, que prepare o profissional para atuar de forma inclusiva. Sendo assim, elegemos como objetivo desta pesquisa investigar se os cursos de pedagogia das instituições públicas do estado de Goiás estão preparando o licenciando para atuar na Educação Especial. Neste contexto, esta pesquisa justifica-se pessoalmente como uma possibilidade de ampliação de conhecimentos gerais sobre a Educação Especial e a formação de professores para este ensino. Quanto aos procedimentos para realização desta pesquisa utilizamos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de cada Instituição analisada.

Este trabalho estrutura-se em cinco seções sendo a primeira a introdução, na segunda seção abordamos sobre o currículo educacional indagando a sua importância para todos os níveis de ensino, logo mais destacamos as teorias e os tipos de currículo trazendo as

características de cada um. E finalizamos a seção apresentando a seriedade de um bom currículo institucional para uma educação inclusiva.

Na terceira seção destacamos alguns períodos e determinadas transformações significativas na formação docente no Brasil. Também mostramos a capacitação que os cursos de formação docente estão oferecendo para os professores, em especial para os pedagogos, e indagamos a acuidade de uma capacitação profissional para atuar na educação especial.

Na quarta seção discorreremos sobre quem são os sujeitos com necessidades educativas especiais e a importância da inclusão escolar na rede regular de ensino. Abordamos um breve histórico sobre a exclusão dessas pessoas e destacamos alguns decretos de grande importância para a efetivação dos seus direitos. Tratamos também de questões que estão relacionadas com a importância de um bom trabalho docente para que a inclusão seja promovida.

Na quinta e última seção abordaremos sobre a metodologia de pesquisa, após selecionamos os campos das instituições públicas de Goiás que oferecem o curso de Pedagogia, e fizemos uma análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e da matriz curricular de cada instituição, com o intuito de saber se estes estabelecimentos estão preparando os futuros professores para atuar na prática docente de forma inclusiva.

Para finalizar o trabalho, apresentamos algumas considerações acerca do estudo trazendo as principais reflexões e limitações abordadas nesta pesquisa.

1 CURRÍCULO

Nesta seção, definiremos o termo currículo e abordaremos aspectos relacionados ao currículo educacional e a sua importância para todos os níveis de ensino. Para isso, destacaremos as teorias do currículo, dentre elas: tradicionais, críticas, e pós-críticas mostrando em que época elas estiveram mais presentes e o impacto de cada uma no contexto educacional. Abordaremos também os três tipos de currículo: currículo em ação, oculto e prescrito segmentando os elementos que compõe cada um. Por fim, trataremos da acuidade de um currículo institucional voltado para a inclusão educacional.

1.1 Conceituando currículo

O termo currículo vem sendo representado por inúmeras definições. Destacaremos a seguir algumas significações desse documento para alguns autores. Segundo o dicionário do Aurélio (2008), currículo é a descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário, é o documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa. Sacristán (2000) frisa que o termo currículo vem da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, é um percurso a ser atingido. Assim,

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. 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 prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Para Cavalcanti (2011), o currículo é composto por um campo complexo em que os limites que o conceituam são amplos. Este escritor também traz a definição de currículo utilizada por Pacheco (2011).

Para este autor o currículo é: um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou

oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem. (PACHECO apud CAVALCANTI, 2011, p. 174).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi, (2003), o currículo vai além de um simples papel ou um documento impresso, ele é:

[...] um conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003, p. 362).

Segundo Silva (1999), o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder a trajetória, viagem e percurso a ser seguido. O currículo forja nossa identidade; ele é texto, discurso, documento, assim “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 28).

Neste contexto, observamos também que todo currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos. (SANTOS; MOREIRA, 1996).

Observando cada abordagem feita acima no que fere o currículo institucional, é visível que este documento está além de uma questão de conhecimento, mas também em uma questão de identidade, pois o conhecimento que constitui o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos. Em síntese, o currículo é um conjunto de expectativas de aprendizagem, é uma construção cultural composta por disciplinas.

1.2 Teorias do currículo

É através das teorias do currículo que entendemos as intenções institucionais de determinados grupos sociais e tempo histórico, além disso, este estudo é crucial para ficarmos a par das teorias que sustentam a educação. “Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria.” (SILVA, 1999, p. 12). Abordaremos sinteticamente três importantes teorias para a história do currículo na perspectiva de Silva (1999). São elas: Tradicionais, Críticas e Pós-críticas.

Nas Teorias tradicionais existe uma preocupação com os seguintes elementos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, aspecto didático, planejamento e eficiências. Ou seja, é o fazer a educação no sentido de transmitir o conteúdo. Nessas teorias é tudo voltado para a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, ela esteve mais presente nos meados do século XIX.

Já no século XX, a partir das décadas de 1970 e 1980, observamos as teorias críticas do currículo, que se baseiam mais precisamente no Marxismo. Observamos então elementos integrados tanto à prática escolar como ao currículo. Nessas teorias o que se destaca no currículo é: ideologia, reprodução cultural e social, poder/capitalismo, relações de trabalho, emancipação do indivíduo a partir da educação, e libertação através do conhecimento. As teorias críticas tendem a provocar no indivíduo a indignação frente ao contexto educacional.

As teorias pós-críticas, de outro modo, passam a olhar para cada indivíduo e para os grupos sociais fazendo com que todos os grupos tenham condições de alcançar seus direitos. Essas teorias vão incluir no currículo: identidade, reconhecimento das diferenças, subjetividade, saber-poder, era da informação, cultura e o multiculturalismo. O indivíduo então tem que ser alfabetizado e instruído. As teorias pós críticas representam a evolução que ocorreu no final séc. XX.

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 1999, p. 16)

Deste modo, evidencia-se que cada teoria do currículo traz um parecer diferente sobre o mesmo, pois, as teorias tradicionais consideram-se neutras, enquanto as teorias críticas trazem uma argumentação de que todas as teorias estão implicadas em questões envolvidas ao poder, já as teorias pós-críticas tem como foco principal o sujeito.

Nos últimos 40 anos ocorreram mudanças no contexto escolar no que tange ao currículo, pois foi com as teorias pós críticas que passa a suprir as demandas de acordo com a realidade da sociedade. Pode-se notar que a ideia de currículo foi evoluindo conforme os padrões na sociedade.

1.3 Tipos de currículo

Conforme alguns estudos realizados a partir das décadas de 1960 e 1970 destacam-se a existência de vários níveis de Currículo, dentre esses estão o Currículo em Ação (real), Oculto (implícito) e Prescrito (formal). Esses tipos de currículo irão influenciar nos conteúdos e nas disciplinas a serem trabalhadas. Abordaremos resumidamente cada um desses currículos.

1.3.1 Currículo em ação

O currículo em ação é construído a partir da trajetória do professor podendo configurar-se como prática reprodutora ou inovadora. Sacristán (2000) aponta alguns princípios do currículo em ação.

- a) O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto *práxis*. Ou seja, é fundamental que o processo circular que envolve o planejamento, a ação e avaliação direcionem o refletir e o atuar no âmbito currículo em ação.
- b) O currículo deve considerar o mundo real, ou seja, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares.
- c) O currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor da desta.
- d) O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores.
- e) Consequência do princípio anterior, o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular. (SACRISTTÁN, 2000, p. 48-49)

Nesta perspectiva podemos identificar indícios emancipatórios no currículo em ação. Este é o planejamento de aula que o professor vai praticar em sala. Ele pode ocorrer algumas modificações neste processo, pois como o próprio nome já induz é um planejamento em ação.

1.3.2 Currículo oculto

O currículo oculto é assim denominado, pois ele não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua um importante fator de aprendizagem, (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Embora não estabeleça uma teoria específica à noção de currículo oculto, este exerceu uma atração em quase todas as perspectivas críticas sobre o currículo. “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 1999, p.78).

O currículo oculto ensina, ainda, através de rituais, regras, regulamentos, normas. Aprende-se também através das diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar: entre os mais “capazes” e os menos “capazes”, entre meninos e meninas, entre um currículo acadêmico e um currículo profissional. (SILVA, 2000, p.78).

Segundo Escolano (2001), os espaços educativos estão dotados de significados e transmitem uma formidável quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto. Este currículo é representado pelas influências que afetam a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor em consonância com as experiências culturais.

Compreende-se que o currículo oculto, nada mais é que a representação do que os alunos aprendem pela convivência das várias práticas que estão presentes no ambiente social e escolar, e que não estão formalmente no papel.

1.3.3 Currículo prescrito

Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação do currículo que nos esclarece o significado do currículo prescrito:

- O currículo prescrito – em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição, são os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, etc.
- O currículo apresentado aos professores – série de meios elaborados por diferentes instâncias que costumam traduzir aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito.
- O currículo moldado pelos professores – como agente ativo, o professor molda a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, intervindo na configuração dos significados das propostas curriculares. (SACRISTÁN, 2000, p.104).

O currículo prescrito está presente em todas as instituições de ensino, pois os professores são responsáveis por desenvolvê-lo em sala de aula. Este currículo é elaborado por órgãos políticos administrativos como forma de buscar uma educação de qualidade para todos.

A partir desta abordagem dos tipos de currículo, percebe-se que cada um busca colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de auxiliar o professor na sua prática docente. É na elaboração do currículo que os aspectos para a prática pedagógica são de fato definidos.

Não basta seguir apenas o currículo prescrito que tem a função de por em prática uma educação igualitária para todos, pois para cada sociedade tem um currículo a ser ensinado e um perfil que seja ideal, cada escola tem uma realidade e uma necessidade diferente, para que haja o processo de ensino e aprendizagem, incluindo todos os alunos esses, currículos devem conciliar os conteúdos com as diferenças subjetivas de cada um.

1.4 O currículo no contexto atual

Para Silva (1999), professores de todas as épocas sempre estiveram envolvidos, de alguma maneira, com o currículo, antes que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como “currículo”.

No que tange à educação, sempre houve objetivo para ser alcançado com os alunos, mas foi depois da concretização do currículo como documento que houve mudanças significativas na educação. Segundo Veiga (2002), foi com o currículo que a escola assumiu uma posição no estabelecimento de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e significados espaciais e temporais. Foi através deste documento, que a escola contribuiu decisivamente para o estabelecimento de novas articulações entre o tempo e o espaço.

O currículo passa a ser, o ponto de partida tanto para a identidade como para a subjetividade. Como descreve Sacristan (2000), é nítido que as instituições de ensino compreendem lentamente as finalidades que o novo currículo reflete, como consequências das mudanças sociais e econômicas, e que faz a partir de suas próprias condições como instituição.

O currículo educacional não é apenas um modelo coerente de pensar a educação, mas também, uma forma de inserir a prática pedagógica nas instituições de ensino, de forma que

esteja de encontro com a socialização cultural e a realidade de cada instituição. O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Como afirma Grignon (2009):

O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e a cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares. (GRIGNON, 2009, p. 195).

Esse documento vai muito além da organização de disciplinas; é através dele que se faz o planejamento da prática pedagógica, dos professores, é o caminho a ser percorrido. A partir dele é que o professor pode criar novos conceitos com seus alunos, é na construção das propostas curriculares que se determina o tipo de cidadãos que vão ser formados para a sociedade.

Como ressalta Diniz (2012), falar em currículo é falar em como a sociedade compreende a cultura e conhecimento e, além disso, quais os recursos usados para legitimar determinado saber. Nesta perspectiva, Veiga (2002) destaca:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2002, p. 7).

A sociedade mudou e a escola também precisa mudar, oferecendo desde o início múltiplas experiências para os alunos. “Uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática.” (SANTOMÉ, 2009, p. 159). Para isso é preciso uma instituição escolar que coloque em ação projetos curriculares que proporcione atividades para desenvolver ações críticas do alunado. Conforme o pensamento de Moreira e Silva (2011):

O currículo não é um elemento inocente e 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. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14).

Para cada sociedade se tem um currículo a ser ensinado e um perfil que seja ideal. “Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”, (SILVA, 2009, p. 15). O currículo modela-se no sistema escolar conforme a realidades dos professores e dos alunos. Sendo assim, esse documento enquanto prática é um campo distinto. (SACRISTÁN, 2000).

A formação que queremos para os alunos é uma formação global e complexa. “A educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade”. (SANTOMÉ, 20019, p. 176). Como frisa Sacristán (2000):

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 173).

Esse documento é dotado de um conhecimento que está centralmente envolvido na nossa identidade, pois ele é uma construção social que está vinculada com o contexto histórico e com a realidade social à determinada coletividade, por isto que o currículo está sempre em transformação histórica e cultural.

As diretrizes curriculares devem ser pensadas e repensadas constantemente, sempre buscando fazer uma conexão entre o currículo escrito e o currículo ativo, para desenvolver o pensamento e as habilidades cognitivas do educando, de forma que alcance a todos. Como traz Miranda (2015), para atender essas novas demandas o currículo deve estabelecer uma proposta curricular única e flexível, adaptada às necessidades e interesses de cada contexto, à atenção à diferença dos alunos, à gestão participativa e a cultura da colaboração.

Nesta perspectiva, Silva (1999, p. 15) assinala que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

1.5 Currículo no contexto da Educação especial

Esse novo modelo de currículo deveria harmonizar os conteúdos com as diferenças subjetivas de gênero, raça, etnia, de condição física e mental, pois em uma única sala de aula existem várias diferenças entres os alunos, e mesmo aqueles que apresentam alguma

deficiência não podem ser considerados iguais, já que cada um contém uma necessidade específica. Segundo Miranda (2015), o currículo deve proporcionar não apenas um discurso e conteúdos claros, mas, além disso, ele deve estar configurado para originar uma inovação aberta ao respeito à peculiaridade de cada estudante.

É fundamental que as instituições de ensino sejam lugares que vão além da transmissão de conhecimentos. As escolas devem ser ambientes onde se aprenda mediante a prática cotidiana além do desenvolvimento intelectual o desenvolvimento moral dos educandos.

As escolas devem optar por um currículo que esteja aberto a diversidade, porém não basta o currículo oculto, é necessário um currículo em ação, onde o professor desenvolva um trabalho inclusivo e gerador de resultados no que tange aos aspectos escolares como a inclusão de crianças com necessidades especiais educacionais. “Assim, a educação inclusiva pressupõe novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender e relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivências e trabalho.” (AMORIM; MEDEIROS; GUIMARÃES, 2016, p. 240).

Para uma educação que busque atender todas as necessidades educativas dos alunos, além de um currículo escolar de qualidade, também é de suma importância, profissionais qualificados e conhecedores do assunto. Conforme o Ministério da Educação (MEC):

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Diante disso, percebemos que para uma educação inclusiva na rede regular de ensino é necessário tanto uma escola aberta à inclusão, como professores competentes que tenham desde sua formação inicial um conhecimento significativo sobre a educação especial.

Como abordam Moreira e Baumel (2001), uma das principais barreiras para se efetivar a inclusão é o despreparo do professor para receber alunos que não se enquadram no imaginário padrão do que seria o aluno “normal”. “Esse aluno “diferente” ainda é, para o professor, abstrato e desconhecido.” (MOREIRA; BAUMEL, 20001, p. 10).

Muitos professores se sentem despreparados para atuar de forma inclusiva, devido a vários fatores, sendo um dos principais motivos à falta de conhecimento, pois infelizmente ainda hoje, os currículos dos cursos de licenciatura se distanciam dos ideais pedagógicos de

compromisso político-social, não dando o devido preparo para os futuros docentes atuarem na educação inclusiva.

Um curso de formação de professor é o alicerce para a prática docente, se pensamos em um curso que não prepara o futuro docente para trabalhar com crianças que estão fora do padrão educacional, estes profissionais serão incapazes de promover a inclusão. Conforme Amorim, Medeiros e Guimarães (2016), a universidade como fonte de produção de conhecimento, cumpre um importante papel de superar o obstáculo fazendo emergir novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas, sempre relacionando a teoria e a prática escolar.

Os currículos das instituições de ensino superior deveriam dar essa gama de possibilidades para o futuro docente, já que estes estão sujeitos a receber em suas salas de aula diferentes tipos de alunos, que podem apresentar dificuldades educacionais ou alguma deficiência.

1.6 Considerações da seção

Dado o exposto, entendemos o currículo como um documento de grande importância para uma instituição de ensino. Ele traz a conciliação de conhecimentos e valores através dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Além disso, o currículo é composto por planos pedagógicos a serem seguidos no decorrer do ano letivo com metas e objetivos a serem alcançados.

Diante disso, para uma educação de qualidade é necessário um currículo institucional que esteja de acordo com os dispositivos legais, pois o currículo é uma construção social que está em constante transformação, conforme o momento histórico da sociedade. Nesse sentido, a educação e o currículo estão envolvidos como uma construção de identidades.

Pensando nos três tipos de currículos citados destacamos que cada um busca colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, porém de formas distintas. De modo geral, os profissionais da educação devem estar aptos à elaboração de um currículo que visa colaborar com as necessidades atuais do cotidiano da instituição de ensino.

Podemos compreender que o currículo institucional é algo a ser construído de acordo com a necessidade de todos que atuam no estabelecimento escolar. Este currículo deve trazer conteúdos diversificados que contribuem com aspectos importantes como o respeito a heterogeneidade do corpo docente, buscando uma formação intelectual dos alunos e gerando cidadãos críticos, reflexivos e conscientes.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção abordaremos alguns períodos na história da formação docente no Brasil e algumas transformações significativas na educação. Logo mais, discutiremos sobre o que é ser um professor atualmente e a capacitação que os cursos de formação docente estão oferecendo para esses profissionais, dando ênfase nos cursos de pedagogia. Mostraremos também a importância de uma capacitação profissional para atuar na educação especial, pois além de ser direito do aluno é fundamental que ao ir para a prática docente o professor esteja seguro e seja competente de forma que promova um trabalho de qualidade e gerador de resultados.

2.1 Breve Histórico

O processo de formação de professores de modo geral foi marcado por muitas tentativas, mas como aborda Taruni (2000), foi com a Revolução Francesa em 1789 que se estabeleceu o modelo de uma escola que era a cargo do estado, proposta a formar professores leigos. Portanto, somente no século XIX, com a consolidação dos Estados Nacionais e à implantação do sistema público de ensino que esse modelo encontrou condições favoráveis para sua realização.

Existiram outras contribuições para as instituições de formação de professores, como destaca Saviani (2009) Napoleão ao conquistar o Norte da Itália, instituiu em 1802, a Escola Normal de Pisa conforme a Escola Normal Superior de Paris. Sendo que esta escola destinava-se a formação de professores para o ensino secundário, que na prática foi uma instituição de altos estudos.

Já a primeira forma de preparação de professores em que se tinha uma preocupação em instruir os docentes no domínio do Método, foi nas primeiras escolas de ensino mútuo instaladas em 1820, Taruni (2000).

Segundo Castanha (2008), no Brasil se criou a primeira escola normal através da província do Rio de Janeiro por meio do decreto nº 10, em 10 de abril de 1835. Porém, nesse período ainda era difícil à formação de professores. A demanda era precária para os cargos docentes, já que a remuneração oferecida era baixa. Nos anos seguintes outras escolas normais foram criadas em diferentes estados brasileiros. “Uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela

incapacidade de atrair candidatas, para preparar o pessoal docente das escolas primárias.” (TARUNI, 2000, p. 62).

Um modelo de formação de professores muito utilizado nesse período foi o dos Professores Adjuntos, “Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existira, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo 1331-A, de 17/2/1854.”. (TARUNI, 2000, p.65). Esses docentes eram aprendizes trabalhando com auxiliares de professores. Eles eram preparados sem o embasamento teórico, somente com a prática para a atuação da profissão docente.

Conforme Cabral (2005), outro fator que se destacou neste período nas escolas normais foi a distinção político-ideológico estabelecida entre a educação feminina e masculina, pois a educação para as mulheres era mais simples, já que se acreditava, que como o magistério era a extensão do lar, a mulher seria mais útil, pois tinha mais habilidade domésticas do que qualificação intelectual.

Desde então, as mulheres estão cada vez mais inseridas na carreira do magistério. Segundo Santana e Cruz (2014), o magistério é uma atividade profissional considerada predominantemente feminina. “A presença da mulher nos cursos docentes, bem como no mercado de trabalho operando como docente é fruto de construção histórica, social, econômica e cultural.” (SANTANA e CRUZ, 2014, p. 9).

Com todas essas mudanças sociais e políticas houve transformações significativas na educação, foram elas:

[...] O aumento do número de instituições, uma melhora do nível das escolas normais, embora, elas não se equiparassem ao ensino secundário. A função dessas escolas, no desenvolvimento do ensino primário começa a ser reconhecido. Dessa forma, novos requisitos passaram a ser exigidos para o ingresso, ocorrendo a abertura para a entrada do sexo feminino, mas o currículo, continuou não atendendo às necessidades de uma formação docente consistente. (CABRAL, 2005, p. 80).

A história da formação docente no Brasil é ampla, porém podemos distinguir os períodos na história do que se refere a essa formação, tais como:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Nessa sociedade encontra-se uma educação historicamente construída pelo homem, que requer como essência no seu avanço uma linguagem capaz de envolver toda uma diversidade e, compreendendo os desafios que fazem parte da organização de formação profissional docente, (CABRAL; MEDEIROS, 2006).

Os cursos de formação docente no Brasil tiveram várias reformulações até chegar ao modelo que conhecemos hoje, porém, como aponta Saviani (2005), houve três momentos que mais marcaram a história dos cursos de formação de professores. Segundo o autor o primeiro momento ocorreu com reforma da escola normal do estado de São Paulo no ano de 1890. O segundo momento decisivo foi a partir das reformas de ensino no Distrito Federal iniciado em 1932 por Anísio Teixeira e, no Estado de São Paulo, em 1933 por Fernando de Azevedo definindo-se o modelo de escola normal, que adotado por vários estados se incorporou na lei orgânica do ensino normal estabelecida em 1946. Por fim, o terceiro momento decisivo foi a reforma do ensino instituída em 1971 quando se decretou o modelo de escola normal ao ser criada como habilitação do magistério.

Desde então, os cursos de formação de professores vem se reconstituindo, e aos poucos trazendo melhorias para o licenciando e conseqüentemente para a sociedade. Esta base teórica e metodológica que só a formação docente proporciona ao educador é o alicerce para que este desenvolva um trabalho competente e gerador de resultados.

2.2 A formação do Pedagogo

As discussões e as diretrizes para os cursos de pedagogia no Brasil deram início nos meados do século XX. O curso de pedagogia foi criado pelo decreto nº1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), na Faculdade Nacional de Filosofia. Esse curso se estruturou com um curso de bacharelado com a duração de três anos. O currículo do curso de pedagogia tinha as seguintes disciplinas:

1º ano: complementos de matemática, história filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.
 2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.
 3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação. (SAVIANI, 2008, p. 39).

Após o cumprimento desse período era necessário mais um ano de licenciatura por meio do curso de didática. O curso de didática era composto pelas seguintes disciplinas: “Didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.” (SAVIANI, 2008, p. 39-40)

A literatura sobre o histórico do curso de Pedagogia evidencia que essa regulamentação de 1939 tinha como incumbência formar os técnicos educacionais, pois os interessados no curso eram pessoas que pleiteavam o ingresso em funções de administrador, avaliador e orientador educacional, planejador curricular, inspetor de escolas e pesquisador tecnológico educacional junto ao MEC, às secretarias dos estados e às dos municípios. O curso formava bacharéis e licenciados. O pedagogo com bacharelado era o técnico educacional e com licenciatura era o professor de matérias pedagógicas. (JANES, OMOTE, 2013, p. 327).

Houve uma reestruturação curricular no curso de pedagogia em 1961 com a aprovação da lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). Essa reestruturação no currículo fez com que o curso passasse de três para quatro anos. A partir de então o curso de pedagogia passa a titular bacharéis e licenciados, o que gera uma maior especificidade de formação de profissionais para a docência. Saviani (2008), enfatiza algumas propostas sobre a formação do pedagogo pelas legislações da década de 60 e 70:

O pedagogo foi taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de Pedagogia. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda. (SAVIANI, 2008, p. 51).

Deste modo, ficam evidentes as muitas evoluções que o curso de pedagogia passou no decorrer do último século. A proposta da comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), para a formulação do documento das diretrizes curriculares mostrou que esse curso deveria se formar em:

Um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (CEEP,1999, p.1 apud SCHEIBE, 2000, p.13).

Para que o curso de pedagogia chegasse ao modelo que conhecemos hoje, houve várias reformulações, mas como ressalta Gatti (2010) foi somente em 2006, após vários debates, que o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, indicando-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, para a educação de jovens e adultos, e para formação de gestores.

Os cursos de Pedagogia são destinados as modalidades de ensino que envolvem a formação de alunos desde a educação infantil à educação de jovens e adultos, o que exige do profissional uma qualificação bastante complexa, já que ele está sujeito a trabalhar em diferentes níveis de ensino. Além disso, o pedagogo precisa ter o domínio em todas as disciplinas voltadas para as séries iniciais. Por isso, esses cursos deveriam dar uma maior ênfase para questões que os futuros professores estarão sujeitos a lidarem e vivenciarem na prática docente.

As novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se ditam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência... (SAVIANI, 2007, p.127).

Compreende-se que os cursos de pedagogia ficaram sobrecarregados de ênfases formativas, de um lado aguçando a fragmentação já existente e, de outro, diminuindo as possibilidades de enfoque teórico-prática. Como traz Cunha (2009), é de grande relevância uma formação que proporcione um conjunto de competências transversais e sociais que promovam elementos fundamentais como: capacidades, qualidades pessoais, o sentido da responsabilidade, a flexibilidade, a criatividade, o desenvolvimento integral do formando o que o torne aberto a mudança no seu campo de trabalho, de forma que proporcione ao futuro professor o mínimo de segurança no seu percurso profissional.

A formação docente precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das habilidades intelectuais do educador, direcionando-o a sua prática pedagógica, (CABRAL; MEDEIROS, 2006). Uma formação desse nível proporciona ao pedagogo a superação das dificuldades encontradas durante a sua atuação docente, e faz dele um profissional capaz de sempre enxergar na educação novas possibilidades de ensino.

2.3 O perfil do professor do século XXI

Nos últimos anos aumentaram as discussões no que se refere aos cursos de formação de professores, com indagações a respeito da capacitação que estão oferecendo aos profissionais da educação. Como aponta Diniz (2012), essas discussões sobre a formação ganharam destaque desde o final da década de 1970, já que foi nesse período que se iniciou um movimento de reflexão sobre a escola brasileira, mas foi “a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.” (NUNES, 2001, p.28).

Segundo Cunha (2009), no século XXI se vê cada vez maior a necessidade da formação pessoal e profissional dos professores, para que estes possam contribuir para uma educação que leve ao aluno a pensar, refletir e formar conceitos para terem capacidade de aplicar o que foi aprendido, assim alterando sua própria realidade.

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (LIBÂNEO, 2001, p. 13-14).

Como aponta Perrenoud (2001), no contexto que vivemos ser professor exige certa ousadia ligada a diferentes saberes. Na era da informação e na época de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência. A educação vem se tornando cada vez mais complexa, e os cursos de licenciatura deveriam se adequar formando profissionais capacitados para desenvolverem um trabalho pedagógico de qualidade que supra as necessidades da sociedade.

É fundamental que o educador se torne consciente de sua postura profissional, através do processo de ação, reflexão e ação de sua prática, formando assim um olhar reflexivo, consciente e sensível sobre as questões que surgem no cotidiano escolar. (EYNG, 2010).

O processo de formação de professores exige uma cogitação sobre a prática docente, de forma que traga novos saberes que estão fortemente envolvidos com situações que operam firmemente na realidade. Segundo Imbérnon (2011), essa nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente, de forma que assuma novas competências e conhecimentos profissionais.

Esteve (1995) ressalta que a mudança acelerada do contexto social implica o papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, mesmo que muitos professores não tenham se adaptado a estas mudanças, o resultado mais evidente é o desajuste dos professores ao alcance dos resultados no seu trabalho. “Assim, a competência é adquirida a partir da combinação dos conhecimentos construídos e armazenados, ao longo da experiência e da formação docente, bem como, do conhecimento prático reflexivo.” (SANTOS, 2004, p. 64).

Libâneo (2007) também traz algumas articulações a respeito do perfil que esse novo professor deve ter.

[...] ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional [...] (LIBÂNEO, 2007, p.10).

Os cursos devem oferecer essa gama de possibilidades para os professores atuarem de forma global em sala de aula. “[...] professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2002, p. 39).

É crucial o estabelecimento de uma formação que proporcione ao futuro docente um conhecimento adequado e que gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de atualização permanente, (SANTOS, 2004).

Como assegura Inbernón (2011), em uma sociedade democrática é essencial formar um educador na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, assim levando-o a uma autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

2.4 Formação docente para a educação especial

O professor deveria adquirir na sua formação um conhecimento mais amplo sobre a sala de aula, pois a maioria dos professores ao saírem das universidades alegam não estarem preparados para a prática pedagógica. Principalmente quando se trata de contextos que eles ainda não vivenciaram ou não se tem o conhecimento suficiente sobre o assunto, como, a educação especial, que é uma realidade vivenciada pelas escolas, mas que pouco se aprende na formação docente.

Segundo Reily (2015), o debate sobre a educação especial e a escola inclusiva deverá acionar na formação inicial de professores uma questão que se acarreta para os diferentes aspectos da vida humana: a diferença e a difícil arte de conviver na diferença e com a diferença.

Assim, pensar uma formação docente que considere a diversidade humana implica considerarmos os valores, as normas, os discursos, os princípios que os sujeitos interiorizaram ao longo de suas trajetória de vida e, ainda, a forma com que os exteriorizam, transformando-os em atos diante da realidade objetiva. (DINIZ, 2012, p. 17).

“No quadro de complexidade da docência, um dos grandes impactos seria o confronto com uma infinidade de diferenças com as quais o professor tem que conviver em sala de aula, com as quais tem de aprender lidar.” (SANTOS, 2004, p.62). Esse impacto do professor, com as infinitas diferenças acontece devido à falta de preparação na universidade, muitas vezes o discente não aprende a lidar com questões tão simples e ao mesmo tempo tão complexas.

Os professores esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. (MANTOAM, 2002, p.8).

Uma prática docente de qualidade e inclusiva exige uma formação que alcance uma concepção de sujeitos de nossos tempos através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento racional e científico, (DINIZ, 2012).

Para que haja uma formação de professores, que os prepare para a prática docente no que tange aspectos relacionados com a inclusão, é importante que se rompa com os modelos pré-estabelecidos, dotando o futuro professor de conhecimentos, habilidades de forma que crie profissionais competentes, reflexivos e investigadores. “O sistema educacional, ao

considerar a perspectiva de oferecer ensino de qualidade, deve investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação [...]” (REILY, 2015, p. 217).

A formação de um professor é o ponto crucial para a sua prática pedagógica. Se pensarmos em um curso que não oferece para o futuro docente um suporte adequado no que tange a educação inclusiva conseqüentemente esse profissional irá ter muitas dificuldades para promover a inclusão..

Segundo Tardif (2002), a aquisição da aprendizagem dos saberes necessários para prática docente são subordinados ideologicamente às atividades de produção de conhecimento e na medida em que elas tendem a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social as atividades de formação e de educação parecem passar para o segundo plano.

A constituição Federal (1988) assegura aos alunos com necessidades educativas especiais o direito à educação na rede regular de ensino. Portanto, os direitos constitucionais desses alunos não estão sendo reconhecidos, já que os professores não estão recebendo a capacitação necessária para isso. Diante da realidade que estamos vivendo percebe-se a necessidade de um maior investimento na formação docente e no desenvolvimento profissional do professor. (CABRAL; MEDEIROS, 2006).

“A inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.” (MITTLER, 2003, p. 35).

Para os cursos de formação de professores, mas em particular para o curso de Pedagogia, seria indispensável um aumento da carga horária da disciplina de psicologia e Educação Especial, já que esta disciplina dá um suporte para o docente atuar na prática pedagógica preparando-o para lidar com a inclusão de pessoas com deficiência. Segundo Figueira (2011), um conteúdo atualizado de Psicologia poderá auxiliar melhor os professores a ter uma boa relação com seus alunos, já que eles terão um maior conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento da criança, a construção de seus conhecimentos, como cada um reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e agir, e o papel das interações sociais e do ambiente nesses processos.

Outro fator que influencia na preparação do docente para atuar na Educação Especial é se esta modalidade for abordada desde o início da graduação. Assim, o discente fica mais seguro e capaz de promover tal inclusão. Além disso, os professores também devem estar sempre buscando novos saberes no que tange à inclusão, para assim promover a diversidade de maneira adequada. Para Zóis (2006), é crucial se pautar no respeito e no convívio com as

diferenças, preparando os alunos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação.

2.5 Considerações da seção

Pensando em um sistema educacional que dê o suporte adequado para cada educando, em primeiro lugar, o professor deverá se perguntar que posição irá assumir diante da diversidade. Assim, deverá haver um investimento na formação inicial, de forma que prepare os futuros professores para a prática docente inclusiva, também devemos refletir sobre novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens.

O educador deve estar sempre em busca de novos conhecimentos para oferecer um atendimento educacional especializado de qualidade para todos os alunos. Como assegura Libâneo (2007):

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética [...] (LIBÂNEO, 2007, p.7).

É necessário que os conteúdos oferecidos na formação docente, garantam aos futuros professores o conhecimento das bases políticas, filosóficas e pedagógicas. É com esse preparo desde a formação inicial que o professor vai ser capaz de promover um ensino de qualidade. “A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.” (DINIZ, 2012, p. 29).

Diante disso, consideramos então que ser professor hoje, vai muito além da transmissão de conhecimentos. Este profissional deve oferecer uma gama de possibilidades para que seus alunos cheguem a suas próprias indagações, além disso, ele deve enxergar o seu aluno como uma pessoa única.

Para que este trabalho seja alcançado com êxito os cursos de formação de professores devem dar um desenvolvimento profissional ao futuro docente, pois este tem que fazer a diferença no sistema educacional brasileiro no contexto político, social e cultural. Somente o profissional crítico e bem preparado tem a competência necessária para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade tanto para a educação, como para a sociedade.

Como assegura Inbernón (2011), quando buscamos uma qualidade na formação e no ensino, estamos cumprindo uma responsabilidade ética e social, assim evitando que caiamos no charlatanismo, na ostentação e na falácia.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, abordaremos sobre quem são os sujeitos com necessidades educativas especiais e a importância da inclusão escolar dessas pessoas na rede regular de ensino. Abordaremos um breve histórico sobre a exclusão de pessoas com deficiência no Brasil, e destacaremos alguns decretos de grande importância para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência nas escolas da rede regular de ensino. Por fim, trataremos de questões que estão relacionadas com a importância de um bom trabalho docente para que a inclusão seja promovida.

3.1 Os alunos com necessidades educativas especiais

De modo geral, existiram várias mudanças na educação, porém as maiores transformações educacionais estão na esfera da educação especial. Nas últimas décadas, houve diversas publicações e pesquisas sobre o assunto, já que essa discussão é fundamental para uma geração que está vivendo no momento em que o respeito à diversidade é o ponto crucial por uma sociedade mais justa.

Fonseca (2003) ressalta que a educação especial se traduz em educação no seu significado mais amplo na medida em que conta como um instrumento que não lhe permite apenas receber e compreender as características, mas também atender as necessidades e interesses das pessoas que dela precisa.

Assim, consideram-se alunos que necessitam da educação especial aqueles com necessidades educativas especiais, “O conceito necessidades educativas especiais começou a ser empregado nos anos 60, mas inicialmente não foi capaz de modificar os esquemas vigentes na educação especial.” (MARCHESI, 2004, p. 19). Essa definição, segundo Marchesi (2004), reflete o fato de que alunos com dificuldade de aprendizagem ou com deficiência podem apresentar graves necessidades educativas.

Como frisa Reis (1999), os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que apresentam as seguintes características:

SÃO DECORRENTES DE DEFICIÊNCIA

1.1- Atraso de desenvolvimento global: Quando se verifique em relação à idade, um atraso na maturação e aquisição das capacidades básicas no Domínio Psicomotor, expressão oral, intelectual, emocional/relacional. Esta categoria só se refere a crianças abaixo dos 6 anos de idade.

1.2- Deficiência mental: - Quando se verifique um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média. Devem excluir-se desta categoria cujo atraso mental seja devido a incapacidades visuais, auditivas e motoras.

1.3- Deficiência visual: Quando se verifica um déficit de visão que ainda que corrigido, afeta a aprendizagem.

1.4- Deficiência auditiva: Quando se verifica uma incapacidade total ou parcial e processar a informação lingüística através da audição.

1.5- Deficiência motor: Quando se verifica um problema grave na motricidade provocado por lesões congênitas, doenças e outras causas traumáticas ou infecciosas.

1.6- Problemas de comunicação: Refere-se a problemas de comunicação que afetam a aprendizagem de criança/aluno.

1.7- Multideficiências: Quando a criança/aluno apresenta sobre forma associada, mais do que um tipo de deficiência.

1.8- Doença crônica: - Quando a criança/aluno apresenta problemas crônicos e/ou graves de saúde que afetam significativamente a sua aprendizagem.

2. NÃO SÃO DECORRENTES DE DEFICIÊNCIA:

2.1- Distúrbio funcional: - Quando a criança/aluno apresenta um dos seguintes quadros: a) Imaturidade/desadaptação- Quando o aluno apresenta dificuldades significativas em comportar-se e/ou relacionar-se de acordo com o esperado para a sua idade cronológica, refletindo-se na sua aprendizagem. b) Hiperatividade - Quando a criança/aluno apresenta uma atividade motora exagerada, baixos níveis de concentração e atenção nas tarefas (especialmente as escolares), alto nível de impulsividade. c) Alteração de conduta - Quando o aluno apresenta comportamentos sistemáticos de agressividade e/ou de inadaptação às normas sociais. d) Alteração da personalidade - Quando o aluno apresenta alterações graves no seu comportamento, implicando, por vezes, uma perda da sua noção de identidade e do real.

2.2- Dificuldades específicas de aprendizagem: Quando se verificam problemas em um ou mais dos processos básicos implicados na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, resultando em incapacidades na compreensão auditiva, pensamento, fala, leitura, escrita, cálculo matemático e nos aspectos da aprendizagem escolar geral. Incluem-se nesta categoria os casos de alunos com problemas de percepção disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia. Esta categoria só se refere a aluno acima dos 6 anos de idade.

2.3- Sobredotação: é considerada (o) criança/aluno sobredotada (o) ou talentosa(o), quando manifesta uma capacidade intelectual superior à média, apresentando desempenho com elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; talento especial para artes visuais, dramática e música; capacidade psicomotora; elevado nível motivacional; Capacidade de Liderança. (REIS, 1999, p. 35).

Essas pessoas devem ser incluídas no meio social, de modo que se sintam parte integrante da sociedade, e os seus direitos devem ser assegurados, principalmente quando se

trata da entrada no meio escolar. A educação especial “trata-se, portanto, de duas questões: o direito a educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto às demais pessoas nas escolas regulares.” (FIGUEIRA, 2011, p.27).

Os alunos com necessidades educativas especiais devem ser incluídos preferencialmente na rede regular de ensino, pois esta proporciona o convívio com diferentes pessoas, o que automaticamente faz com que a criança com deficiência supere suas expectativas na tentativa de acompanhar seus colegas. Os alunos considerados “normais” seriam os membros do grupo social com os quais as crianças com necessidades educativas deveriam conviver regularmente. Essa vivência com outras crianças pode trazer um desenvolvimento intelectual, físico e pessoal para o educando.

No espaço escolar quando acontece o processo de inclusão todos só tem a ganhar, como assegura Freire (1999):

Ensinar é marcar um encontro com o outro e inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além (FREIRE, 1999 p. 69).

Além do ensino na rede regular ser essencial para o desenvolvimento do educando com necessidades educativas especiais, este ensino proporciona aos outros alunos a oportunidade de conviver com um colega com necessidades diferentes, fazendo com que eles se desenvolvam moralmente de forma que aprendam a conviver, e a respeitar as inúmeras diferenças do ser humano.

Segundo Stainback e Stainback (1999), educar todos os alunos conjuntamente, traz um ganho para todos, já que as pessoas com deficiência tem a oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade passa a entender o valor social da igualdade para todas as pessoas, o que gera resultados significativos para a melhoria da paz social.

3.2 Exclusão/inclusão

Infelizmente, mesmo nesta sociedade democrática a exclusão de pessoas ainda existe, contudo de maneira menos ostensiva. Como assegura Oliveira (2015), as pessoas que apresentam necessidades educativas especiais convivem o tempo todo com situações

discriminatórias e excludentes, fazendo que sejam negadas tanto em suas especificidades individuais, como pessoais, quanto em sua condição de cidadão.

É evidente que questões como a exclusão estão inteiramente ligada às questões culturais. A história da exclusão de pessoas com deficiência é ampla e vem desde os nossos ancestrais, como destaca Maciel (2000). O método excludente de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto à socialização do ser-humano.

Como aponta Figueira (2011), existem relatos registrados de historiadores e antropólogos que antes do descobrimento do Brasil já havia a prática de exclusão entre os indígenas, essa prática excludente se dava quando nascia uma criança com deformidades física. A criança com essas atribuições era imediatamente rejeitada.

Desde os primeiros anos de colonização tiveram as chamadas medicinas jesuíticas. Surgiam os primeiros hospitais das irmandades de misericórdia que eram lugares obscuros, onde as pessoas doentes e que tinham alguma deficiência iam se tratar, como ressalta Figueira (2011). Nessa época as pessoas com algum tipo de deficiência, tanto intelectual como física, eram consideradas doentes.

Os preconceitos relacionados às pessoas com deficiência continuaram se reproduzindo ao longo dos séculos no Brasil. As pessoas relacionavam o nascimento de crianças com deficiência a uma punição dada por forças divinas. Segundo Maciel (2000), As pessoas com deficiência sempre foram tratadas sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas. Por isso, viu-se a necessidade de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

A partir de meados do século XX com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência surge a nível mundial o desafio de uma sociedade inclusiva. (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 20).

Hoje a primeira ligação que uma pessoa com deficiência tem com a inclusão social é quando acontece o processo de inclusão escolar. A criança quando chega à escola e é incluída por todos, ela se sente acolhida e parte importante da sociedade.

Segundo Oliveira (2015), a educação inclusiva se representa como uma ideia de mudança social, levando as pessoas com alguma limitação física ou mental a novos caminhos para a superação de situações discriminatórias e excludentes. Essa educação tem como

objetivo incluir crianças e jovens com necessidades educativas em classes comuns de ensino, com o intuito de oferecer uma educação para todos.

O marco maior da educação inclusiva como proposta constitucional aconteceu por meio de dois movimentos formidáveis: a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração Salamanca. A Declaração Mundial de Educação para Todos foi realizada em Jomtien na Tailândia em 1990 organizada pela UNESCO. O objetivo desta conferência foi oferecer uma educação de qualidade para todos os indivíduos em diferentes níveis de ensino da educação básica. Suas principais ênfases são:

- A educação é a instituição social destinada a satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas (crianças, jovens e adultos), necessidades que compreendem:
 - os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, cálculo, solução de problemas) e os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários à vida.
- A Educação Básica não é um fim em si, mas a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente.
- Para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, é preciso expandir o enfoque da Educação Básica, rumo a concentrar a atenção na aprendizagem, a ampliar os seus meios e o seu raio de ação, a propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, a fortalecer alianças e a manter um padrão mínimo de qualidade.
- Para isso, é indispensável uma política contextualizada de apoio à educação, com base no compromisso, na vontade política e na mobilização correspondente de recursos. (BRASIL, 2006, p. 24).

“Ao contrário de documentos precedentes, essa Declaração não se contenta com os princípios da universalização do acesso e da igualdade de direitos, mas destaca a qualidade na educação.” (BRASIL, 2006, p. 24.).

Alguns anos depois em 1994 a partir da elaboração do documento na conferência mundial sobre Educação Especial aconteceu a Declaração de Salamanca na Espanha. Essa declaração é fruto da movimentação de pessoas que percebiam a precisão de se expandir as discussões no que fere ao tratamento excludente das pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca contribuiu para o fornecimento das diretrizes básicas na área das necessidades educativas especiais. Ela mostrar-se de forma nítida que a rede regular de ensino deverá disponibilizar os recursos necessários ao atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação

especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 42).

Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. No artigo 58 classifica educação especial “como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.(BRASIL, 1996).

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, é reafirmada a visão que procura superar a oposição entre educação regular e educação especial. “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP, 2001).

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente de maneira incondicional, nas classes do ensino regular, alunos ditos normais com alunos deficientes ou não, que apresentam necessidades educativas especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver. (BRASIL, 1999, p.38).

A inclusão só traz benefícios ao corpo discente, pois uma escola inclusiva irá formar cidadãos que respeitam o próximo e suas peculiaridades, assim, entendendo a importância de uma sociedade que promova a inclusão para todos. “O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Dado isso, entendemos que existem leis que asseguram que todas as pessoas tenham acesso à escola, inclusive alunos com necessidades educativas especiais, porém muitas vezes ao invés desses alunos serem incluídos, eles são apenas integrados, ou seja, são inseridos na sala de aula, porém nada se modifica para que haja um desenvolvimento por parte do educando o que gera uma exclusão. Como traz Mitler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER, 2003, p.16).

Como assegura Baptista (2015), num momento em que é necessário o cumprimento da promessa da escola para todos e de uma educação inclusiva, os problemas emergentes provocam preocupações, já que faltam muitas mudanças a serem feitas, tanto nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas políticas públicas.

Segundo a quarta meta do Plano Nacional da Educação (PNE), deve-se “universalizar para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” Fica evidente que essas mudanças ainda não foram requeridas em vários estados brasileiros, já que muitas escolas e professores ainda não estão capacitados para tal inserção.

Para que essa inclusão de alunos com deficiência de fato aconteça é necessário muitas mudanças nas escolas brasileiras, não apenas a rede física, mas em geral, as atitudes positivas em relação as diferenças tanto dos professores como dos alunos, os materiais adequados e o mais importante, profissionais qualificados, esse profissionais devem estar preparados para incluir seus alunos e, como assegura Figueira (2011), o professor deve ver o aluno não pela sua deficiência, e sim pela pessoa com sonhos, expectativas e dificuldades.

Os professores devem receber uma preparação adequada para incluir todos os seus alunos, pois uma criança com necessidades educativas especiais pode necessitar de um ensino diferenciado. Não basta que a escola receba o aluno se este não for incluído ao restante da turma. Para que haja um ensino de qualidade é necessário saber que:

Precisamos conhecer tanto quanto for possível a natureza das suas dificuldades por meio de avaliações globais dos seus pontos fracos e fortes para fazer um diagnóstico, quando possível, e para planejar um programa de intervenção e apoio baseado em tal análise. (MITTLER, 2003, p. 25).

Assim, percebemos que entender o que se passa com o aluno é fundamental para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. O professor deve conhecer todos os seus alunos, de forma única, já que cada um tem uma individualidade a ser respeitada, o docente também deve sempre estar em busca de meios de promover um ensino significativo a todos. Como

assegura Stainback e Stainback (1999), se realmente desejamos uma sociedade justa, em que todas as pessoas tenham o valor igual, devemos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, assim proporcionando aos alunos com deficiência as oportunidades e habilidades para participarem dessa nova sociedade que está surgindo.

3.3 Considerações da seção

Entendemos que a sociedade se vê em um momento em que existem leis, debates e palestras sobre a importância da inclusão nas escolas, porém se observarmos na realidade da maioria das instituições escolares brasileiras vê-se que infelizmente esse acesso de pessoas com necessidades educativas especiais é precário. Em pleno século XXI, não deveria acontecer tantas exclusões como acontece, pois a sociedade é dotada de conhecimento e informações de tal assunto.

Existem vários fatores que levam a desistência escolar de criança e jovens com necessidades educativas especiais, porém um dos principais motivos é a exclusão, porque esses alunos estão entrando na rede regular de ensino, mas não estão sendo incluídos nas aulas, nos debates, nas brincadeiras. Na maioria das vezes eles são considerados incapazes de aprender e de se desenvolver, o que faz muitos professores deixarem de lado e desistirem de lutar pelo desenvolvimento dessas pessoas, enquanto isso os seus direitos estão sendo negligenciados.

Muitos alunos que necessitam de uma inclusão escolar saem da escola da mesma forma que entraram, desmotivadas, tristes e com o sentimento de incapacidade. Esse tratamento por parte do corpo docente em geral para com pessoas com NEE faz com que aconteça a evasão escolar. A maioria desiste antes mesmo de chegar ao nível médio de ensino.

A sociedade precisa ter uma visão diferente em relação à inclusão, pois todos somos diferentes e não é uma deficiência física, mental, intelectual ou visual que faz do ser humano um ser excluído do restante da população, o que exclui são as atitudes da sociedade. “Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos.” (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 34).

4 OS CURRÍCULOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção apresentaremos a metodologia da pesquisa, e em seguida os currículos das instituições públicas do estado de Goiás e destacaremos a presença da educação especial nestes instrumentos. Selecionamos os campos das instituições que oferecem o curso de Pedagogia, e fizemos uma análise do Projeto Político de Curso (PPC) de cada instituição, com o intuito de saber se essas instituições estão preparando os futuros professores para atuar na prática docente de forma que inclua seus alunos que necessitem de uma educação especial.

4.1 Metodologia da pesquisa

Conforme Gil (2002), uma pesquisa pode ser classificada com base em seus objetivos e com relação aos procedimentos técnicos adotados. Quanto aos seus objetivos, a nossa pesquisa é compreendida como exploratória. Tais pesquisas têm como objetivo

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p.41).

O estudo, em relação aos procedimentos técnicos adotados, é percebido como uma pesquisa documental. Segundo Pádua (1997),

A pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. (PÁDUA, 1997, p.62).

A pesquisa documental, em consonância com Gil (2002),

Assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p.45).

Para Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Segundo Bravo (1991), os documentos são todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de interação com o mundo. Apesar de se reconhecer toda a multiplicidade e diversidade de documentos que estão no cerne da pesquisa documental, destaca-se aqui a relevância na análise dos documentos produzidos pelos cursos de Pedagogia das Instituições públicas de Goiás.

4.2 As instituições públicas de ensino superior de Goiás

Goiás está situado a leste da região Centro-oeste do Brasil. Ele é o estado mais populoso da região centro-oeste e é uma das vinte e sete unidades federativas do país. O território Goiano é de 340.257 km² composto por 6,6 milhões de habitantes. Goiânia é a maior cidade do estado de Goiás.

Figura 1 – Mapa do Brasil e de Goiás em destaque



Fonte: <http://mineiros.com/municipios-novos-goias/>

As instituições públicas de ensino superior do estado de Goiás são: o Instituto Federal de Goiás (IFG), o Instituto Federal Goiano (IF), Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG). No Instituto Federal de Goiás (IFG) o curso de pedagogia é oferecido em Aparecida de Goiânia e no campus Goiânia Oeste, ambos na modalidade presencial. No Instituto Federal Goiano (IF) este curso é presencial e oferecido apenas no campus Morrinhos. Na Universidade Federal de Goiás (UFG) este curso está inserido nos campus Catalão, Goiânia e Jataí de modo presencial.

Na Universidade Estadual de Goiás (UEG) o curso de pedagogia é ofertado em diversos campus e é oferecido tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância. Os cursos presenciais são: Anápolis, Campus Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Jussara, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Planaltina, Quirinópolis, São Luiz dos Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Silvânia e Uruaçu. Os cursos de Pedagogia da UEG a distância são: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Catalão, Mineiros, Niquelândia, Posse, Santo Antônio do Descoberto, São Simão e Uruana.

4.3 Os currículos e as instituições

Segundo Silva (1996), o currículo é um dos locais privilegiados onde se cruzam o saber, poder, representação, domínio, discurso e regulação, além disso, é no currículo que se condensam relações de poder que são indispensáveis para o processo de formação de subjetividades sociais.

O currículo institucional tem um grande efeito sobre o corpo docente e discente, pois ele age de forma direta para o processo de ensino-aprendizagem. “Por isso, a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades.” (SACRISTÁN, 2000, p.16).

Apresentaremos a seguir uma análise feita nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Pedagogia das Instituições públicas do estado de Goiás visando observar se esses documentos apresentam uma matriz curricular composta por disciplinas que proporcionem aos futuros pedagogos o conhecimento e o preparo para promover a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, pois a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reconhece a seriedade da preparação dos professores para a inclusão, ao constituir, em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...] 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.

4.3.1 Instituto Federal de Goiás (IFG)

O Instituto Federal de Goiás, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) foi criado através da mudança do Centro Federal de Educação Tecnologia de Goiás (CEFET Goiás) desde 29 de dezembro de 2008. Com esta modificação para Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Goiás foi se instalado campi em Goiânia que é a sede da Reitoria. Este Instituto oferece educação integrada do ensino médio, graduação e pós-graduação.

São várias cidades que tem os campi do IFG: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Val Paraíso. De todo o conjunto das unidades de ensino do IFG, os únicos campi que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia é em Aparecida de Goiânia e em Goiânia oeste.

Aparecida de Goiânia

Quadro 1 - Curso de pedagogia em Aparecida de Goiânia

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno Matutino	3.413 horas	Sim	6° per. 81 horas	Sim	1° ao 5° per. 324 horas.

Fonte: Autora.

O curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Goiás de Aparecida de Goiânia é um curso Bilíngue de Libras e Português. É ofertado no período noturno, de segunda-feira a sexta-feira, e período matutino, aos sábados. Sua duração é de 08 semestres letivos. O tempo de integralização mínima prevista é de 04 e o tempo de integralização máxima é 07 e a carga obrigatória é de 3.413 horas.

O PPC analisado foi disponibilizado por uma docente do campus e foi realizado ao decorrer do ano de 2014. A partir da análise feita percebe-se que o curso de licenciatura em pedagogia bilíngue do IFG de Aparecida de Goiânia tem como objetivo principal a formação do educador integral de forma que ele esteja preparado para ensinar com metodologias

inovadoras tanto alunos ouvintes como alunos surdos. O curso também busca capacitar profissionais para os níveis de ensino, gestão e pesquisa, preparando-os para trabalhar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A organização curricular do curso de Pedagogia é constituída por núcleos de conhecimentos teóricos e práticos são eles: núcleo comum/didático-pedagógico, núcleo específico e núcleo complementar/Estudos integradores. O curso é composto por 58 disciplinas obrigatórias e 4 optativas que são ofertadas no 5º, 6º, 7º e 8º períodos.

A partir da análise feita percebe-se este curso de fato prepara os futuros docentes para a formação bilíngue ensinado do 1º ao 5º período a disciplina de LIBRAS e oferece também “Fundamentos e Metodologia do Ensino na Educação Especial e Inclusão”. Esta disciplina é ofertada no sexto período perfazendo a carga horária de 81 horas.

Goiânia Oeste

Quadro 2 - Curso de pedagogia em Goiânia Oeste

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno Matutino	3.467 horas	Sim	6º per. 81 horas	Sim	7º per. 54 horas

Fonte: Autora.

O curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Goiás do campus Goiânia Oeste é ofertado no período noturno, de segunda-feira a sexta-feira, e período matutino, aos sábados. Sua duração é de 08 semestres letivos. O tempo de integralização mínima prevista é quatro anos e o tempo de integralização máxima é oito anos.

O PPC analisado está no site da Instituição, nele consta que este curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo primordial a formação do educador com ênfase na práxis social nos distintos processos educativos: escolares (docência; gestão; pesquisa) e não escolares (em áreas, como a saúde, nas quais estão previstos conhecimentos pedagógicos). Tratar-se-á da formação do Educador social

Segundo o PPC da instituição a organização didático-pedagógica curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia é constituída por núcleos de conhecimentos teóricos e práticos.

Trata-se da composição dos seguintes núcleos, os quais estão estruturados pelo Eixo central do curso, o Educador social, e pelos eixos curriculares por períodos: I. estudos básicos/formação geral; II. aprofundamento e diversificação de estudos/ área de atuação profissional; III. estudos integradores/ para enriquecimento curricular.

A disciplina de Libras é oferecida no núcleo I, e é fornecida somente no 7º período perfazendo 54 horas, além desta disciplina esta entre as obrigatórias do curso, é oferecido também Libras II como disciplina optativa e com a carga horária de 27 horas. Já uma disciplina voltada especialmente para o preparo do discente no que tange a inclusão de todas as pessoas com NEE é oferecido no curso à disciplina Fundamentos da educação especial e inclusão esta disciplina está no núcleo II com a carga horária obrigatória de 81 horas e é ofertada somente no 6º período

4.2.2 Instituto Federal Goiano (IF Goiano)

Os Institutos Federais hoje eram escolas agrotécnicas. Ele foi criado por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As novas instituições são fruto do reordenamento e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciados em abril de 2005.

O IF goiano está situado em vários Campis sendo eles: Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, rio Verde, Trindade, Urutaí. Dentre estas instituições de ensino é ofertado o curso de licenciatura em pedagogia somente no campus Morrinhos.

Morrinhos

Quadro 3 - Curso de pedagogia em Morrinhos

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno	3.480 horas	Sim	8º per. 40 horas	Sim	8º per. 40 horas

Fonte: Autora.

O curso é ofertado no período noturno, de segunda-feira a sexta-feira, sua duração é de oito 08 semestres letivos. O tempo de integralização mínima prevista é de quatro anos e o tempo de integralização máxima é sete anos. Ele tem a duração de quatro anos e carga horária obrigatória é de 3.480 horas, são ofertadas 53 disciplinas.

O PPC analisado é mesmo que está no site da instituição e a data do mesmo é de setembro de 2015. Segundo este documento, o curso visa formar profissionais capazes de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar, tanto no âmbito escolar como em espaços não escolares. O percurso de formação objetiva a qualificação para o trabalho em instituições educativas, em que se pode atuar no magistério (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e Educação Especial), na gestão pedagógica e educacional, no âmbito escolar e institucional.

A partir dos estudos feitos observamos que a matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia do IF Goiano campus Morrinhos perfaz uma carga horária entre 40 e 80 horas cada disciplina. Dentre essas disciplinas fica visível a grande ênfase dada pelo curso nas disciplinas de Metodologia e Fundamentos de ensino em Português e Matemática, dentre às 3.480 horas do curso 640 horas são destinadas a fundamentos e metodologias de português e matemática essas são ofertadas no 1º, 2º, 4º e 5º semestre enquanto as disciplinas de LIBRAS e Educação Especial- Fundamentos e Políticas são ofertadas somente no 8º período e ambas com a carga horária de 40 horas.

4.2.3 Universidade Federal de Goiás (UFG)

A Universidade Federal de Goiás foi criada em 14 de novembro de 1960 ela é a maior e primeira universidade pública do estado. A partir da sua criação Goiás passou a formar seus próprios quadros profissionais. Esta instituição de ensino foi um grande marco para a história do estado

Catalão

Quadro 4 - Curso de pedagogia em Catalão

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno	3.208 horas	Sim	64 horas	Sim	64 horas

Fonte: Autora.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás na cidade de Catalão é ofertado no período noturno, sua duração é de oito 08 semestres letivos com a carga-horária total de 3208 horas.

O PPC analisado foi disponibilizado pela coordenação do curso. Este documento está atualizado em 2017. O objetivo deste curso, segundo o documento, é preparar professores para a Educação Básica, para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental atendendo às demandas da sociedade contemporânea em todos os aspectos éticos, estéticos, políticos, sociais e culturais.

A partir da análise feita no PPC do curso fica claro que este documento traz uma afirmação ao Atendimento do Dec. 5626/2005 que prevê a inserção da disciplina LIBRAS na matriz curricular dos cursos de formação de professores. O documento afirma que o curso tem como disciplina obrigatória “Língua Brasileira dos Sinais e Educação Bilíngue para Surdos”. Além desta disciplina obrigatória, também foi criada como disciplina optativa a disciplina Aquisição de LIBRAS e Alfabetização.

Na representação gráfica da matriz curricular contida do PPC é possível notar que o curso tem a disciplina Educação Especial e Inclusão com a carga horária de 64 horas, além desta, tem a disciplina Língua Brasileira de Sinais e Educação Bilíngue para Surdos também com 64 horas semestrais, e o curso oferece o Estágio obrigatório em Educação Especial e Inclusão I e II perfazendo 96 horas cada um. Esta representação da matriz curricular não mostra os períodos que cada disciplina é cursada.

Goiânia

Quadro 5 - Curso de pedagogia em Goiânia.

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Matutino Noturno	3.120 horas	Não	–	Não	–

Fonte: Autora

O curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás da cidade de Goiânia tem a duração de 3.120 horas, a serem cumpridas em oito semestres de 100 dias

letivos cada um, e uma média de quatro horas diárias de atividades, num total de 18 semanas por semestre. A integralização curricular ocorre no tempo mínimo de três anos e no tempo máximo de sete anos.

Este documento busca a formação de professores que compreendam as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade.

A matriz curricular deste curso tem a média de carga horária de 72 horas em cada disciplina, exceto os estágios que tem uma carga horária igual há 100 horas. Dentre todas as disciplinas ofertadas fica visível a falta de uma disciplina voltada para a inclusão escolar no que tange a educação especial.

Jataí

Quadro 6 - Curso de pedagogia em Jataí.

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Matutino Noturno	3.120 horas	Não	–	Não	–

Fonte: Autora

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás da cidade de Jataí tem a duração de 3.120 horas, a serem cumpridas em oito semestres de 100 dias letivos cada um, e uma média de quatro horas diárias de atividades, num total de 18 semanas por semestre. A integralização curricular ocorre no tempo mínimo de três anos e no tempo máximo de sete anos, esse curso funciona com turmas no período matutino e noturno, predominantemente.

O PPC que ora apresentamos foi disponibilizado pela coordenação do curso é do ano de 2003. Segundo o documento analisado este curso visa formar o licenciando para atuar principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de um projeto de formação básica, teórica e prática, que o capacite para trabalhar nesses dois níveis de ensino, bem como em outras áreas existentes na escola, nos sistemas de ensino ou em outras instituições e contextos que envolvam a dimensão educativa da existência e da ação.

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia é organizada com base em oito componentes: “reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola; formação didático-pedagógica para a docência; trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar; aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo; estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais; estudo/núcleo livre.

Com base na análise feita no PPC percebemos que a carga horária das disciplinas em geral é de 72 horas semestrais, neste documento não apresenta uma disciplina voltada para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, portanto na Matriz curricular do curso que está separada do PPC traz na disciplina de “Fundamentos e metodologias de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental I” em seu conteúdo algumas contribuições para o ensino da Inclusão escolar.

As contribuições desta instituição de ensino superior no que tange a educação especial são insuficientes para o preparo do docente na prática inclusiva, já que, não são ofertadas a disciplina de LIBRAS e de Educação especial.

4.2.4 Universidade Estadual de Goiás (UEG)

A Universidade Estadual de Goiás é uma das mais novas instituições públicas de ensino superior no Brasil. Pelos registros históricos que a constitui, a UEG nasceu estrategicamente beneficiando grande parte dos municípios goianos e seu crescimento tem proporcionado tanto a expansão quanto a interiorização do ensino superior no Estado de Goiás.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás em todos os campus e polos segue a estrutura da divisão das disciplinas em quatro núcleos, são eles: Núcleo Comum, Núcleo de Modalidade, o Núcleo Específico e o Núcleo Livre. As disciplinas de Núcleo Comum (integram todos os cursos da Universidade Estadual de Goiás); Núcleo de Modalidade (contempla disciplinas que articulem em diversos cursos); o Núcleo Específico (contempla as especificidades de cada curso) e o Núcleo Livre são as (atividades complementares e atividades fora de sala de aula).

Cursos a Distância

O curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da (UEG) apresenta a mesma matriz curricular não constando o Projeto Político Pedagógico das mesmas no Site. Os cursos à distância estão situados nos polos: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Catalão, Mineiros, Niquelândia, Posse, Santo Antônio do Descoberto, São Simão e Uruana.

Quadro 7 - Curso de pedagogia a distância.

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
EAD		3.255	Sim	5º per. 60 horas	Não	–

Fonte: Autora.

O regime acadêmico deste curso a Distância é semestral e a integralização é no mínimo de 04 anos e no máximo de 06 anos, a carga horária total do curso é de 3.255 horas.

O curso tem em média a carga horária semestral de 60 horas cada disciplina, e oferece a disciplina de Educação Especial e Inclusão no 5º período com a carga horária semestral semelhante às outras disciplinas, este curso na modalidade a distância não oferece a disciplina de Línguas Brasileiras de Sinais LIBRAS. Com essa análise fica visível a falta de comprometimento com o discente em relação aos aspectos relacionados a uma prática inclusiva.

Cursos Presenciais

Anápolis

Quadro 8 - Curso de pedagogia em Anápolis

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Matutino Noturno	3.220 horas	Não	–	Sim	8º per. 60 horas

Fonte: Autora.

O curso de licenciatura em pedagogia na cidade de Anápolis não oferece o Projeto Pedagógico de Curso no site da Instituição de ensino e infelizmente a universidade não

disponibilizou o mesmo via e-mail. Por meio da análise feita na Matriz Curricular do curso foi possível observar que a carga horária total do curso é de 3220 horas/aula. Este curso oferece a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no 8º período com a carga horária semestral de 60 horas e não oferece uma disciplina voltada para a Educação Especial e Inclusão.

Campus Belos

Quadro 9 - Curso de pedagogia em Campus Belos

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno	–	Não	–	Não	–

Fonte: Autora.

A Universidade Estadual de Goiás – UEG de Campos Belos, oferta o curso de pedagogia no período noturno com o tempo mínimo de integralização de 04 anos e no máximo de 06 anos. Este projeto foi apresentado no ano de 2014 e a matriz curricular contida nele entrou em vigor em 2015. No PPC não especifica a carga horária total do curso.

O documento analisado traz que o curso tem como missão formar cidadãos empreendedores e educadores sintonizados com as transformações científicas e tecnológicas da sociedade moderna, através de um espírito investigativo e crítico sendo capazes de aplicar o seu conhecimento para o aprimoramento permanente da sociedade em que vivem e de futuras gerações.

Conforme a análise feita, percebemos que o curso não oferece nenhuma disciplina com aspectos que envolvam o preparo do docente para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Crixás

Quadro 10 - Curso de pedagogia em Crixás

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno	3.500 horas	–	–	–	–

Fonte: Autora.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus Crixas funciona no período noturno com o tempo mínimo para a integralização de 08 semestres e o tempo máximo para a integralização de 12 semestres. A carga horária do curso é de 3500 horas, este curso tem como objetivo habilitar professores para trabalharem na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O PPC traz uma apresentação abordando o contexto sócio educacional brasileiro e se justifica nas promulgações legais e nas condições educacionais do estado. A matriz curricular do curso não aparece no documento e no site do mesmo consta que está em reformulação, o que nos impossibilita de analisar as disciplinas do curso.

Formosa

Quadro 11 - Curso de pedagogia em Formosa

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Matutino	3.340 horas	Sim	3º per. 60 horas	Sim	4º per. 60 horas

Fonte: Autora.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus Formosa tem o funcionamento no período matutino com a carga horária total de 3340 horas, o tempo mínimo de integralização é de 04 anos e o tempo máximo 06 anos.

No PPC do curso é notificado que este tem como objetivo Formar um profissional comprometido com a Educação e com seus educandos, com a autonomia intelectual, e a consciência crítica diante das inúmeras situações propostas na Rede Educacional, compatível com a profundidade e o alcance das transformações que ocorrem e ocorrerão na sociedade, onde o educando é a peça fundamental de aprendizado e este inserido na sociedade que futuramente atuara como precursor.

Por meio da observação feita PPC desta universidade percebemos que as disciplinas tem em média de carga horária semestral de 60 horas. No 3º período o curso oferece a disciplina de Educação Especial e Inclusão no núcleo específico, e no 4º período é ofertada a disciplina de LIBRAS no núcleo modalidade, as duas disciplinas tem a carga horárias igual a

60 horas, o que infelizmente não é o suficiente para preparar o docente para atuar de forma inclusiva.

Goianésia

Quadro 12 - Curso de pedagogia em Goianésia

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno	3.320 horas	Sim	3º per. 60 horas	Sim	4º per. 60 horas

Fonte: Autora.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus Goianésia é ofertado no período noturno de segunda feira a sexta feira e tem a carga horária de 3320 horas, o tempo de integralização do curso é de no mínimo de 04 anos e no máximo de 06 anos.

O PPC deste curso afirma estar habilitado a formar docentes para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas em área e apoio escolar, na gestão educacional e coordenação pedagógica.

A matriz curricular tem a média de carga horária de 60 horas por disciplina. No 3º período é ofertada a disciplina Educação Especial e Inclusão no núcleo específico, e no 4º período é ofertada a disciplina de LIBRAS no núcleo modalidade, perfazendo 60 horas cada uma, o que não é o suficiente para preparar o docente para atuar de forma inclusiva.

Itaberaí

Quadro 13 - Curso de pedagogia em Itaberaí

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno	3.280 horas	Sim	5º per. 60 horas	Sim	7º per. 60 horas

Fonte: Autora.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus Itaberaí é ofertado no período noturno com a carga horária total de 3280. O mínimo de integralização é no mínimo 04 anos e no máximo 06 anos.

Assim segundo o PPC da Universidade Estadual de Goiás do campus Itaberaí tem como função oferecer ao licenciando em pedagogia uma formação de qualidade que permita a este profissional atuar na educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, aprimorando seus conhecimentos também na política e gestão educacional.

A partir da análise feita percebe-se que a matriz curricular tem uma carga horária semestral de cada disciplina de 60 horas. No 5º período é ofertada para os alunos a disciplina Educação Especial e Inclusão e no 7º período é oferecida a disciplina de LIBRAS, a carga horária para essas disciplinas não são o suficiente para o preparo do licenciando em pedagogia para atuar de forma inclusiva.

Jaraguá

Quadro 14 - Curso de pedagogia em Jaraguá

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno	3.340 horas	Sim	3º per. 60 horas	Sim	4º per. 60 horas

Fonte: Autora.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás do campus Jaraguá tem o período de funcionamento noturno com o tempo de integralização mínimo de 04 anos e máximo de 06 anos, a carga horária total do curso é de 3340 horas.

Segundo o documento analisado o curso tem como objetivo promover a formação do profissional capaz de compreender as dimensões que constituem o fenômeno educacional, propiciando sua atuação de forma ética, crítica, democrática e participativa e espaços escolares e não escolares, por intermédio de uma consistente formação teórica e prática. Além disso, o curso busca a formação do profissional para atuar na educação infantil, educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do ensino fundamental e no planejamento e gestão escolar.

Conforme a análise feita percebemos que a carga horária semestral do curso é em sua maior parte de 60 horas por disciplina. Assim, a disciplina Educação Especial e Inclusão é ofertada no 3º período no núcleo específico e a disciplina de LIBRAS é ofertada no 4º período no núcleo modalidade ambas com a carga horária igual a 60 horas.

Luziânia

Quadro 15 - Curso de pedagogia em Luziânia

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno	3.340 horas	Não	–	Sim	8º per. 60 horas

Fonte: Autora.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás- Unidade Universitária de Luziânia tem o tempo mínimo de integralização de 04 anos e no máximo 06 anos, a carga horária total do curso é de 3524 horas.

O Curso de Pedagogia desta unidade destina-se à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme a análise feita é visível à falta da disciplina de Educação especial, portanto esta instituição oferta a disciplina de LIBRAS com a carga horária de 60 horas no 8º e ultimo período. Fica claro que esta instituição não está preparando de fato o discente para a inclusão, já que apesar de ofertar LIBRAS a carga horária não é o suficiente.

Quirinópolis

Quadro 16 - Curso de pedagogia em Quirinópolis

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno	3.460 horas	Sim	3º per. 60 horas	Sim	2º per. 60 horas

Fonte: Autora.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus Quirinópolis é ofertado no período noturno de segunda feira a sexta feira a duração é de no mínimo 04 anos e no máximo 06 anos, a carga horária obrigatória é de 3460 horas.

Segundo o PPC o Curso tem como propósito formar profissionais para exercer funções de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como na Educação Profissional e nas áreas de serviços de apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A matriz curricular apresentada traz duas disciplinas voltadas para o preparo do docente no atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais, tais como LIBRAS que está no núcleo modalidade e é ofertada no 2º período, e também é oferecida a disciplina de Educação Especial e Inclusão que está inserida no núcleo específico e é ofertada no 3º período, ambas as disciplinas tem a carga horária igual há 60 horas.

Silvânia

Quadro 17 - Curso de pedagogia em Silvânia

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Noturno	3.220 horas	Sim	7º per. 60 horas	Sim	2º per. 60 horas

Fonte: Autora.

O curso de Pedagogia da modalidade de licenciatura da Universidade Estadual de Goiás – Campus Silvania tem o regime de funcionamento modular e funciona no período noturno, o tempo mínimo de integralização do curso é de 04 anos e o tempo máximo de 06 anos, a carga horária total do curso é de 3220 horas.

O objetivo geral do curso segundo o projeto político pedagógico é Formar profissionais com habilidades para atuar no Ensino Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental com competência técnica, responsabilidade social, justiça e ética, aptos para compreender o meio social, político, econômico e cultural onde estão inseridos e irão exercer suas práticas, além de preparar gestores, orientadores e supervisores educacionais com capacidades de análises críticas para planejar, executar e avaliar planos e projetos pedagógicos capazes de contribuir para a transformação social.

Diante da análise feita percebemos que o curso oferece a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no 2º período e a disciplina Educação Especial e Inclusão no 7º período ambas com a carga horária igual a 60 horas

São Luís dos Montes Belos

Quadro 18 - Curso de pedagogia em São Luís dos Montes Belos

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
-------------------	---------------	-----------------------------------	---------------------------	-------------------------------	----------------	-------------------------------

Presencial	Matutino Noturno	3.340 horas	Sim	8° per. 60 horas	Sim	4° per. 60 horas
------------	---------------------	-------------	-----	------------------	-----	------------------

Fonte: Autora.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus São Luís dos Montes Belos tem o período de funcionamento noturno. A duração total é de 3340 horas o tempo de integralização mínimo é de 04 anos e no máximo 06 anos, sendo 08 semestres no mínimo e 12 semestres no máximo.

Segundo a proposta do projeto político pedagógico, o curso de pedagogia visa formar um pedagogo capaz para atuar na gestão dos sistemas escolares e na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e também qualificação para atuação em outros meios educacionais não escolares tais como empresas, sindicatos, entre outros, o curso destaca como suporte a prática interdisciplinar, a prática reflexiva, a pesquisa e extensão como instrumentos para aquisição e construção do conhecimento.

No 4° período o curso oferta a disciplina de LIBRAS e somente no 8° período que vem a oferecer a disciplina Educação Especial e Inclusão, sendo ambas com a carga horária total de 60 horas. Fica evidente que esta carga horaria não é satisfatória para preparar o discente para a prática inclusiva.

São Miguel do Araguaia

Quadro 19 - Curso de pedagogia em São Miguel do Araguaia

Modalidade	Turno:	Carga horária obrigatória:	Educação Especial:	Período/carga horária:	LIBRAS:	Período/carga horária:
Presencial	Matutino	3.524 horas	Sim	3° per. 60 horas	Sim	8° per. 60 horas

Fonte: Autora.

O Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia tem tempo mínimo de integralização de 04 anos e o tempo máximo de 07 anos. O Curso funciona no período matutino, de segunda a sábado, no horário das 7:00 à 10h40 minutos, sendo ministradas 04 aulas, o PPC que consta no site da universidade e do ano de 2009.

Esse curso segundo o PPC busca contribuir para a formação de Pedagogos, mediante subsídios teórico-metodológicos, mediante a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, articuladas por meio dos estágios, capacitando-o para o exercício consciente de uma

prática educativa comprometida com a transformação social, incentivando a formação de profissionais éticos e conscientes da importância de sua atuação no âmbito do exercício de suas atividades docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitando-os também para a gestão de processos escolares dos sistemas de ensino.

O PPC do curso traz as ementas que são utilizadas em cada disciplina e em cada período ao invés da matriz curricular, a única disciplina que é ofertada no curso voltada para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é LIBRAS e esta é oferecida somente no 8º e último período a carga horária semestral da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estado de Goiás tem trinta e quatro cursos de pedagogia em instituições públicas, sendo vinte e quatro cursos presenciais e dez cursos na modalidade de educação à distância. Dos trinta e quatro cursos de pedagogia alcançamos vinte e oito documentos curriculares, já que a pesquisa foi feita com base nos documentos disponibilizados no site de cada curso. Os documentos que não estavam disponibilizados, conseguimos via e-mail, porém os cursos da Universidade Estadual de Goiás (UEG), nos campos: Minaçu, Pires do Rio e Uruaçu não retornaram os e-mails com a solicitação do documento, já os campus: Inhumas, Jussara e Planaltina não tem o PPC no site e não consta o e-mail para contato.

A partir da análise realizada nos Projetos Pedagógico de Curso, observa-se que os cursos que oferecem a disciplina obrigatória de Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) estão entre a minoria, já que, são somente catorze campus a oferecer este ensino, a carga horária média desta disciplina é de quarenta a sessenta e quatro horas exceto o curso bilíngue do IFG de Aparecida de Goiânia.

No que se refere os cursos que oferecem a disciplina obrigatória voltada para o ensino da Educação Especial são vinte e dois campos, dentre estes esta disciplina tem em média de quarenta a oitenta e uma horas com exceção ao curso bilíngue do IFG de Aparecida de Goiânia.

Com a análise feita fica evidente que a grande parte dos PPCs abordam que o curso de pedagogia tem a missão de dar uma formação de qualidade ao indivíduo, formando um profissional comprometido com a Educação, porém ao fazer um paralelo com as matrizes curriculares fica visível que esse comprometimento de uma formação de qualidade não está se referindo a formação de professores para a inclusão. Pois, quando é oferecido as disciplinas voltadas para a Educação de alunos com NEE elas são ofertadas somente em um período e

com a carga horária de em média sessenta horas, o que não é o suficiente para as novas demandas educacionais no que se refere à inclusão de todos.

Considerando os resultados obtidos na análise feita nos Projetos Pedagógicos Curriculares das Instituições públicas do estado de Goiás, observam-se lacunas entre as necessidades e demandas dos professores e as propostas curriculares apresentadas pelos Cursos de Pedagogia. Esses currículos estão sobrecarregados de ênfases informativas e aspectos relacionados à inclusão, porém não dão o suporte necessário para o docente trabalhar de forma inclusiva.

Nesse cenário, podemos identificar possibilidades de mudanças curriculares nos cursos de formação de professores, que vão desde a reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia até a postura da instituição de ensino frente aos novos paradigmas.

É fundamental que o educador tenha um conhecimento amplo no que fere a educação especial, assim consequentemente este irá tratar o assunto com maior autonomia e segurança, o que é fundamental no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979. Brasília: MEC; CENESP, 1977.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em 11 de set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Art. 58. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 11 de set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. LEI DE diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 16 de jan. 2017.

Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em:
<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 25 de set/ 2017.

AMORIM, É. G. MEDERIOS NETA O. M. e GUIMARÃES J. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **Holos**, Ano 32, Vol. 2. 2016.

ABRAMOWICZ, Jaqueline (org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BAPTISTA, Claudio Roberto et al. (Orgs.) **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre. Mediação, 2015.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CAVALCANTI, A. S. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas publicas. Fundamento – **Revista de Pesquisa em Filosofia**. V.1 N. 3, p. 172-186, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto et al. (Orgs.) **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre. Mediação, 2015.

CASTANHA, André Paulo. Escolas normais no século XXI: um estudo comparativo. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, 32, p.17-36, dez. 2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art02_32.pdf> Acesso em: 19 de jan/ 2017.

CUNHA, M. J. dos S. **Formação de Professores: Um desafio para o século XXI**. Actas do X Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia. 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1. Disponível em:<<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c73.pdf>> Acesso em: 19 de jan/ 2017.

In: DICIONÁRIO português. **Dicionário do Aurélio online**, 2008. Disponível em:<<https://dicionariodoaurelio.com/curriculo>> Acesso em: 20 de dez. 2016.

DINIZ, Margareth: **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Autêntica: Belo Horizonte, 2012.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, Antônio (org.). Profissão professor. Porto: Dom Quixote/IEE, 1995.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. 2.ed.rev. E atual. Curitiba:Xibpex, 2010.(Série Processos Educacionais).

FRAGO, Víñao Antônio e ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP7A, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1999.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. Editora: Brasiliense. São Paulo, 2011.

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

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria da Educação Especial, out. 2005; jan./jul. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e formação profissional: formar-se para mudança e incerteza – 9. Ed. – São Paulo: Cortez. 2011. – Coleção questões da nossa época; V.14.

JANES, C.R. C. F. OMOTE, S. Os cursos de pedagogia da universidade estadual paulista e a educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, Jul.-Set, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez, 2007.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=wP0fN6mWhYgC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 20 de jan. 2017

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Maria Regina Gazzaniga. Portadores de deficiência a questão da inclusão social. São Paulo **Perspec.** vol.14 no. São Paulo. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008>
Acesso em: 27 de jan. de 2017

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MEDEIROS, M. V. CABRAL, C. L. de O. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, junho de 2006. ISSN 1809-3876.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CFE nº. 2/69, de 12 de maio de 1969. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 maio 1969.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: **Contextos Sociais**. E: Artmed, São Paulo, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Laura Ceretta. BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Currículo em educação especial: Tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17. P. 125-137. Editora da UFPR.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama de pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001;Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>> Acesso em: 20 de jan. 2017.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico prática. 2.ed. Campinas: Papiros, 1997.

PERRENOUD, Philippe. A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

Presidência da República. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abril 1939. Seção 1, p. 7929.

Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em 11 de set/ 2017.

REIS, R. A. Por uma escola diferente. **Presença Pedagógica**, v.5, n.30, p.74 – 79, nov/dez. 1999.

SANTOMÉ, J. T. GRIGNON, C. **Alienígenas na sala de aula**. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 159-179, 2009.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTANA, Anabela Maurício de. CRUZ Maria Helena Santana. **Relações de gênero e Formação Docente:** Experiências de mulheres da escola estadual Professor Valnir Chargas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2014.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.39-74, jul/dez.2004. Disponível em: < http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf> Acesso em: 20 de jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 20 de jan. 2017.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº.130, p. 99-134, jan. 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.130, p. 43-62, jan. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARUNI, Leonor Maria. “História da formação de professores”. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai. /Jun./jul. /Ago. de 2000 (Número Especial-500 anos de Educação Escolar), p.61-88. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>> Acesso em: 19 de jan. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: **Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças-2002.

ZOÍÁ, A. **Todos iguais, todos desiguais.** In: ALMEIDA, D. B. de (Org). **Educação:** diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.