



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS GOIÂNIA



ELISÂNGELA OZÓRIO SALES

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO CURRÍCULO DO
CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE DISPUTAS E TENSÕES**

GOIÂNIA
2026



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Elisângela Ozório Sales

Matrícula: 20241011290098

Título do Trabalho: A Educação Especial Inclusiva no currículo do curso de pedagogia: entre disputas e tensões

Autorização - Marque uma das opções

1. (☒) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. (☐) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. (☐) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- (☐) O documento está sujeito a registro de patente.
(☐) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
(☐) Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Local

Goiânia, 20/04/2026
Data

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS**



Documento assinado digitalmente
ELISANGELA OZORIO SALES
Data: 20/04/2026 12:53:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

ELISÂNGELA OZÓRIO SALES

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO CURRÍCULO DO
CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE DISPUTAS E TENSÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Trabalho, Políticas e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Néri Emílio Soares Júnior

GOIÂNIA

2026

S163e Sales, Elisângela Ozório.

A educação especial inclusiva no currículo do curso de pedagogia: entre disputas e tensões / Elisângela Ozório Sales. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2026. 168f.

Orientação: Prof. Néri Emílio Soares Júnior.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
Inclui apêndices.

1. Educação especial. 2. Formação de professores. 3. Pedagogia. I. Soares Júnior, Néri Emílio (orientação). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. IV. Título.

CDD 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Lana Cristina Dias Oliveira CRB1/ 2.631
Biblioteca Professor Jorge Félix de Souza,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **A análise da educação especial no currículo do curso de pedagogia do Instituto Federal de Goiás Câmpus Goiânia Oeste**, sob orientação de Neri Emilio Soares Junior, apresentada pela aluna **Elisângela Ozório Sales (20241011290098)** do Curso **Mestrado em Educação (Câmpus Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **09:00** do dia **23/02/2026** pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Neri Emilio Soares Junior** (Presidente)
- **Joana Peixoto** (Examinadora Interna)
- **Michell Pedruzzi Mendes Araújo** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Neri Emilio Soares Junior** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Neri Emilio Soares Junior**, em **23/02/2026 14:56:44** com chave **03bf952c10e111f1a52a005056a537a4**.
- **Joana Peixoto**, em **23/02/2026 17:46:49** com chave **c6943f6e10f811f1aad3005056a537a4**.
- **Michell Pedruzzi Mendes Araújo**, em **02/03/2026 13:24:53** com chave **57daae9a165411f18eb5005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 02/03/2026

Código de Autenticação: 23ec6f



AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sustentar meus passos ao longo desta caminhada.

Agradeço ao meu orientador, Neri Emílio Soares Júnior, que me acompanhou nesta jornada, pela disponibilidade, pelo tempo dedicado e, sobretudo, pela orientação ao longo do processo, contribuindo para a construção deste trabalho.

Minha gratidão aos membros da banca, Professor Michell Pedruzzi e Professora Joana Peixoto, cujas contribuições foram valiosas para o aprimoramento da pesquisa. Os apontamentos realizados ampliaram meu olhar crítico e fortaleceram o desenvolvimento deste trabalho, ajudando-me a compreender o mundo de forma mais reflexiva.

Aos colegas de jornada, Deborah Oliveira, Deyse Kaline, Lilian Camargo, Luenes Cabral, Iury Cândido, Daniela Araújo e Fernanda Lima, meu sincero agradecimento pelo companheirismo, pelas trocas, pelo apoio mútuo e por compartilharmos, juntos, momentos de aflição e também de muitas conquistas.

Ao meu esposo, André Luiz Agapito da Rocha, minha profunda gratidão pelo apoio constante, pelo incentivo e por ter me dado o suporte necessário para que eu pudesse seguir adiante nos momentos mais difíceis.

Ao meu pai, Joaquim Batista Ozório Filho, que nunca escondeu o orgulho que sente de mim, deixo o meu muito obrigada, por acreditar e me fortalecer.

Um agradecimento especial às mães: à minha mãe, Telma Maria Sales, em primeiro lugar, e a todas as mães que cruzaram meu caminho. Em memória à Antônia Francisca de Souza, às minhas irmãs Aline de Fátima Sales, que tantas vezes assumiu um papel materno em minha vida, e Ana Paula Sales, pelo cuidado, presença e apoio.

Às mulheres mais experientes com quem trabalhei e que me acolheram, me ensinaram a profissão e me trataram como filha — colegas de trabalho, coordenadoras e gestoras —, minha gratidão pelo afeto, pelos ensinamentos e pelo cuidado que deixaram marcas profundas em minha trajetória.

Agradeço também às mães dos meus alunos, que confiaram em mim, que dividiram suas dores diante de um diagnóstico, mas que também celebraram comigo as alegrias do desenvolvimento de seus filhos. E, por fim, à minha “mãe do céu”, que sempre esteve à frente, guiando-me em silêncio e me sustentando nos momentos mais difíceis.

*Onde estão os caras que pregavam no deserto?
O deserto continua lá
Onde estão os caras que deixavam as portas abertas
Para a vida poder circular
Onde está o teatro mágico só para iniciados
Onde está o espaço não privatizado
Onde estão os caras que acenavam com a mão
invisível
Um mercado para todos nós
Onde estão as provas
Onde estão os fatos?
As boas novas eram só boatos?
Onde estão os caras que lutavam e cantavam?
Por um mundo ideal eles gritavam não estamos sós.*

(Engenheiros do Hawaii)

RESUMO

Este estudo vincula-se à Linha de Pesquisa Trabalho, Política e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Esta pesquisa propôs investigar a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, tendo como objetivo geral analisar o lugar da Educação Especial no currículo modelado do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste. Para alcançar esse objetivo, examinamos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores indicam a inserção da Educação Especial Inclusiva nos currículos, verificamos como o currículo é modelado pelos professores do curso de Pedagogia do IFG e analisamos a concepção de Educação Especial contida no currículo do Curso de Pedagogia do IFG. Esta investigação se apoiou no método do materialismo histórico-dialético, desenvolvida com abordagem qualitativa, de caráter descritivo, utilizando instrumentos de levantamento de dados como pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa envolveu levantamento bibliográfico, análise histórica de marcos legais, normativos e formativos relacionados à pessoa com deficiência e à formação docente, bem como análise documental do currículo modelado do curso de Pedagogia. Ao responder ao problema inicial, “qual o lugar da Educação Especial Inclusiva no currículo do curso de Pedagogia do IFG?”, a análise evidenciou que a Educação Especial Inclusiva se encontra em disciplinas, como uma dimensão metodológica do curso e na tentativa de integração curricular. O PPC indica a Educação Especial Inclusiva como uma perspectiva em construção marcada por processo de contradições. Desse modo, a pesquisa evidenciou que o debate acerca da Educação Especial Inclusiva não se esgota na oferta de componentes curriculares específicos, tampouco pode ser reduzido à disposição ou iniciativa individual do docente. Os achados indicam que o currículo se configura como um campo de disputas, atravessado por tensões entre o prescrito e o modelado, e nos níveis de objetificação, nos quais se tornam visíveis processos hegemônicos, contradições e negociações. Observamos, ainda, que, embora a formação inicial opere com determinadas margens de autonomia, o movimento de homogeneização das práticas pedagógicas revela a incidência de condicionantes macroestruturais que extrapolam a esfera individual do professor. Nesse sentido, o estudo reafirma a relevância acadêmica e social da temática ao contribuir para a problematização do currículo do curso de Pedagogia e do perfil profissional em constituição, além de abrir possibilidades para o aprofundamento de investigações futuras no campo.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Pedagogia; Inclusão; Educação Especial.

ABSTRACT

This study is linked to the Research Line “Work, Policy, and Teacher Education” of the Graduate Program at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG). This research investigated initial teacher education in the Pedagogy degree program, with the primary objective of analyzing the place of Special Education within the curriculum shaped by faculty of the Pedagogy Course at IFG, Goiânia Oeste campus. To that end, we examined how the National Curriculum Guidelines (Diretrizes Curriculares Nacionais — DCNs) for teacher education indicate the integration of Special Education into curricula. We also examined how the curriculum as modeled by the Pedagogy Course faculty at IFG and analyzed the concept of Special Education present in that curriculum. This investigation employed the method of dialectical historical materialism, with a qualitative and descriptive approach, using bibliographic research and documentary analysis. Based on our literature review, we mapped the historical reconstruction of legal, normative, and formative milestones related to persons with disabilities and teacher education. We also conducted a documentary analysis of the curriculum as modeled by the Pedagogy program faculty. The research began with the question: “What is the place of Special Education in the curriculum of the Pedagogy program at IFG?” Our analysis revealed that inclusive Special Education appears within specific courses, as a methodological dimension of the program, and in attempts at curricular integration. The Course Political-Pedagogical Project (PPC) indicates inclusive education as an ongoing perspective characterized by contradictory processes. Accordingly, we understand that the debate on inclusion through Special Education doesn't end with the provision of specific courses and cannot be reduced to the individual teacher's attitude. We also observed that initial teacher education articulates possibilities for autonomy; by other hand, the homogenization of teaching practice evidences aspects that condition a macrostructure that extends beyond the individual teacher's sphere. Thus, this investigation reinforces the academic and social relevance of the topic by supporting a theoretical stance in favor of the Pedagogy curriculum and the professional profile under construction, and by stimulating further research in the field.

Keywords: Initial Teacher Education; Pedagogy; Inclusion; Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução das matrículas da Educação Especial de 2013 a 2024	11
Figura 2 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégia de busca (Modelo PRISMA)	37
Quadro 2 – Artigos publicados na plataforma SciELO	38
Quadro 3 – Dissertações de mestrado da Plataforma Capes	42
Quadro 4 – Organização Curricular do Curso	116
Quadro 5 – Disciplinas do Núcleo I: Estudos Básicos/Formação Geral	119
Quadro 6 – Disciplinas do Núcleo II: Aprofundamento e Diversificação de Estudos / Área de Atuação Profissional	125
Quadro 7 – Disciplinas do Núcleo III: Prática como Componente Curricular	130
Quadro 8 – Disciplinas optativas e sugestões de disciplinas optativas	131

LISTA DE SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADAME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conselho Nacional de Educação de Cegos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EE	Educação Especial
EEI	Educação Especial Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELASI	Escala Lickert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão
IES	Instituições de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual

PPCs	Projetos Pedagógicos de Cursos
PPI	Programação Pactuada e Integrada
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva Inclusiva
PNL	Plano Nacional de Educação
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

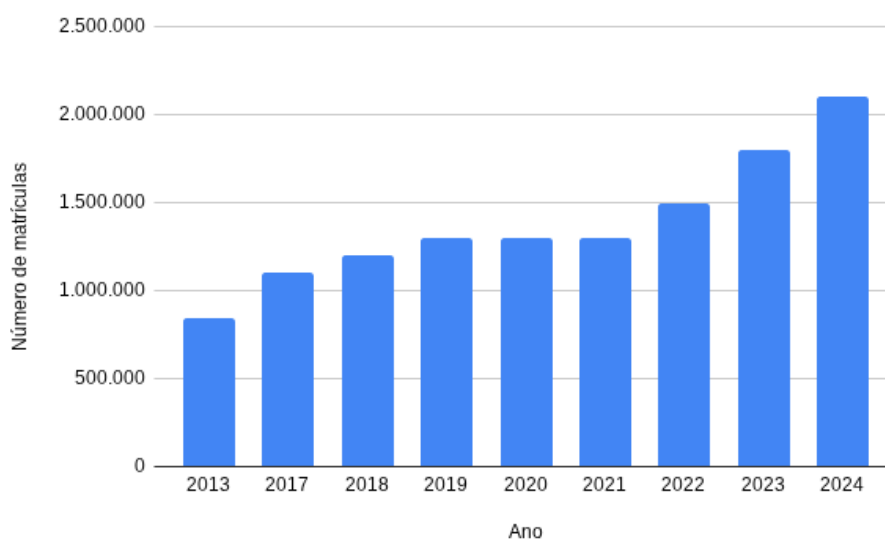
1	INTRODUÇÃO	11
1.1	O ENCONTRO COM A INCLUSÃO	12
1.2	ESCOLHA DA PROFISSÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE	14
2	PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	19
2.2	AS CATEGORIAS COMO BASES PARA A ANÁLISE DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE	24
2.3	PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS	29
2.4	ANÁLISE DE DADOS	33
3	A PRODUÇÃO EXISTENTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA	35
4	CURRÍCULO: O PONTO DE PARTIDA E O HORIZONTE DE CHEGADA	52
4.1	CURRÍCULO COMO TEORIA	53
4.2	AS TEORIAS DO CURRÍCULO	55
4.3	OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	67
5	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: HISTÓRIAS QUE SE INTERCONECTAM	73
5.1	OS TERMOS EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	73
5.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	77
5.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	91
5.4	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS DCNs DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	97
6	CURRÍCULO MODELADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, CÂMPUS GOIÂNIA OESTE	106
6.1	CRIAÇÃO E AMPLIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	107
6.2	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICE A	165
	APÊNDICE B	166
	APÊNDICE C	167

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo vincula-se à Linha de Pesquisa Trabalho, Política e Formação de Professores e aborda a Educação Especial Inclusiva¹ no currículo do Curso de Pedagogia, o que se mostra relevante devido ao aumento significativo de pessoas com deficiência na Educação Básica, campo de atuação do profissional da Pedagogia.

A presença de pessoas com necessidades educacionais específicas² é uma realidade. Isso porque, de acordo com o *site* do Ministério da Educação (MEC), o resultado da pesquisa do Censo 2024 – realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – aponta para um número significativo de matrículas na modalidade de Educação Especial. Conforme o Gráfico 1, o número de matrículas cresceu significativamente a partir de 2017, alcançando 2,1 milhões em 2024.

Figura 1 – Evolução das matrículas da Educação Especial de 2013 a 2024



Fonte: elaborado pela autora a partir de Inep (2024).

Entre 2013 e 2024, observamos um crescimento contínuo no número de matrículas na modalidade de Educação Especial no Brasil. Em 2013, foram registradas 843.342 matrículas na Educação Especial, número que aumentou para 1,1 milhão em 2017, 1,2 milhão

¹ Utiliza-se o termo “Educação Especial Inclusiva” em consonância com a nomenclatura adotada pela atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, que reforça a articulação entre a Educação Especial e os princípios da inclusão escolar.

² Termo instituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, setor responsável pelos IFs junto ao Ministério da Educação – MEC, para nomear os estudantes atendidos pelo Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica - NAPNE é o “pessoas com necessidades educacionais específicas”.

em 2018 e 1,3 milhão em 2019. Esse quantitativo de matrículas na Educação Especial se manteve estável em 1,3 milhão nos anos de 2020 e 2021, voltando a crescer em 2022, quando alcançou 1,5 milhão, e em 2023, com 1,8 milhão de matrículas. Em 2024, o número de matrículas na Educação Especial atingiu 2,1 milhões, evidenciando a ampliação significativa do atendimento nessa modalidade ao longo da última década (Brasil, 2025a).

Ao compararmos 2013 com 2023, percebemos que, ao longo de dez anos, o número de matrículas na modalidade de Educação Especial mais do que dobrou. Assim, o crescimento de matrículas na modalidade de Educação Especial tem se mostrado acelerado e contínuo.

No ensino regular, o número de matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades também tem crescido gradativamente ao longo dos anos. Conforme o último Censo realizado no ano de 2024, em 2025, o percentual de alunos incluídos era de 93,2% e passou para 95,7% em 2024. O percentual de alunos incluídos em classes comuns com acesso às turmas de atendimento educacional especializado passou de 37,2% em 2020 para 42,6% em 2024 (Brasil, 2025).

As instituições de ensino estão recebendo pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino regular e os professores, por sua vez, estão recebendo essas pessoas em suas salas de aula. Esta é uma realidade a qual não podemos ignorar, principalmente ao tratarmos da formação inicial de professores. Esse quadro implica demandas específicas para a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada.

Diante dessa realidade, cabe investigar a formação docente que contemple a inclusão da pessoa com deficiência. Assim, o questionamento que guia a presente pesquisa está inserido no campo teórico das Políticas Curriculares, especificamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Além disso, podemos dizer que o início da problemática se dá no âmbito pessoal e profissional da pesquisadora.

1.1 O ENCONTRO COM A INCLUSÃO

De maneira pessoal, desde o meu nascimento, tenho intimidade e relação com uma pessoa com deficiência, que convivo de forma muito próxima. Crescendo e convivendo ao lado da minha irmã, que tem deficiência intelectual, pude vivenciar experiências de uma família que tem e busca incluir a pessoa com deficiência. Soube (por parte da minha mãe) a respeito das inúmeras dificuldades enfrentadas na época para tratamentos e também presenciei como a falta de conhecimento gera obstáculos e preconceitos em relação à inclusão da pessoa com deficiência em diversos ambientes sociais.

Na graduação, tive a oportunidade de cursar uma disciplina optativa, “Educação Inclusiva e Inclusão Escolar”, que me fez pensar sobre questões fundamentais, que, até então, eu não havia refletido. Eu esperava que, após formada e licenciada, receberia estudantes com deficiência, pois hoje essas pessoas não estão mais isoladas em seus lares, mas têm feito valer os seus direitos de ocupar e de permanecer neste espaço; e eu, como professora, queria garantir que esses direitos fossem cumpridos.

No último ano de graduação, realizei o estágio obrigatório na Associação Pestalozzi de Goiânia – Unidade Renascer. Nela, tive contato direto com o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência. Fui orientada pelas professoras da instituição sobre como proceder em cada caso e sobre quais os limites e as possibilidades que poderíamos alcançar com crianças nessa realidade. Ou seja, muitos recursos me foram apresentados e recebi orientação sobre como usá-los de maneiras diferentes.

Então, com o meu grupo de estágio, realizamos o projeto “Brincando com cores e formas na Educação Infantil da Associação Pestalozzi – Unidade Renascer”, que posteriormente foi apresentado no VII Seminário de Estágio do Curso de Pedagogia da FE/UFG. Minha experiência, articulada ao conhecimento sobre o tema, me permitiu e me inspirou a buscar uma visão de totalidade, incorporando múltiplas determinações a minha vivência. A inclusão de pessoas com deficiências não se constitui numa motivação singular e pessoal, mas num projeto profissional que se estendeu a minha formação continuada.

Sempre busquei formações na área que pudessem ajudar na minha prática como profissional. Por isso, fiz duas especializações *lato sensu* na área da Educação Especial Inclusiva, além de alguns cursos livres. Meu entusiasmo pela Educação e meu compromisso com a inclusão de pessoas com deficiência são as forças motrizes que orientam minha carreira porque, a exemplo do que defendia Paulo Freire, acredito que, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 31). Acredito que a Educação é um poderoso agente de transformação social e é por essa razão que estou comprometida em continuar contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível a todos.

1.2 ESCOLHA DA PROFISSÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE

Em 2020, fui aprovada em um concurso público do município de Senador Canedo e, assim, iniciei o trabalho na Associação Pestalozzi desse município, atuando na sala de Atendimento Educacional Individualizado. Dessa forma, minha dedicação à área de Educação Especial Inclusiva foi consolidada, fortalecendo o meu compromisso com a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar.

Ainda nesse mesmo período, iniciei minha segunda especialização em Intervenção Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada – ABA) para Autismo e Deficiência Intelectual, dentre outros cursos livres, que aprimoraram minha prática nesse contexto educacional. De igual modo, a experiência ao trabalhar numa instituição especializada me deu suporte e maior confiança para atuar na rede regular de ensino com crianças com deficiências.

Atualmente, estou numa escola da rede do município de Senador Canedo, ofertando o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que oferece a maior parte dos atendimentos no contraturno. Os atendimentos estimulam habilidades básicas e pré-acadêmicas para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. De acordo com a PNEEPI, de 2008, o AEE tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 10).

Portanto, é um trabalho que investiga a singularidade de cada pessoa, realizando frequentes reuniões de orientação com as famílias e com os profissionais da Educação.

Nesse contexto, como estratégia de informação e sensibilização, elaborei, junto à gestão da escola, projetos com as principais datas de conscientização, em que promovemos palestras com convidados e ações para toda a comunidade escolar. Busco adaptações para o atendimento individual e coletivo para que as pessoas com necessidades educacionais específicas se sintam pertencentes ao espaço escolar. Isso porque, como professores, não devemos pautar a nossa prática pela deficiência do aluno, por aquilo que lhe falta, e sim pelas suas potencialidades, buscando caminhos alternativos e oferecendo suporte para o

aprimoramento da aprendizagem da pessoa. Percepção essa que se alia ao que declara Rosetti (2023, p. 27), quando afirma que, para uma prática ser considerada inclusiva, ela precisa possibilitar à criança oportunidades significativas de aprendizagem, pois “É necessário oferecer possibilidades de superação de suas necessidades, de modo que gradativamente conquiste sua autonomia”.

Fato é que, quando se exclui a pessoa com deficiência dos espaços sociais, principalmente da escola, retira-se o direito dela e das outras pessoas de aprenderem com a diferença. A intenção é proporcionar o contato com os conhecimentos que foram elaborados pela humanidade, ter a oportunidade de conviver com o diferente e aprender com os pares da mesma idade. Criou-se a ilusão de que a pessoa com deficiência não se adapta à escola, porém, como se adaptar a algo que lhe foi negado historicamente ou em relação a qual nunca teve experiência? Nesse sentido, Noronha *et al.* (2023, p. 7) destacam que:

Se fundamentarmos as ações pedagógicas nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, a educação especial só seria entendida a partir do pensamento inclusivo. Nesse aspecto, as práticas voltadas a alunos com deficiência intelectual considerariam a capacidade potencial dos estudantes, a ofertar mediações, ações, estratégias, interações de qualidade, que estimulem os processos mentais, a formação conceitual e o pensamento abstrato, com ênfase no desenvolvimento mental das funções psicológicas superiores e não apenas nas elementares.

Ressaltamos que as pessoas com necessidades educacionais específicas são capazes de aprender e que a escola comum é o seu espaço. Por isso, na condição de professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), comprometo-me a ser suporte para os professores e para a comunidade escolar, oferecendo assistência para lidar com o processo de inclusão. Pretendo, também, responder às suas inquietações e facilitar soluções para as suas angústias, com a intenção de fazer valer a inclusão, a fim de que todos os alunos sejam atendidos dentro das suas especificidades.

Minhas experiências profissionais suscitaram reflexões sobre o processo de formação inicial de professores, especialmente na tentativa de contribuir e apoiar aqueles que atuam na Educação Básica. Ao longo do convívio com colegas que relatavam não ter tido disciplinas ou formação específica na área da Educação Especial Inclusiva, essa ausência de preparação despertava em mim o desejo de defender a relevância desse conhecimento no âmbito do Ensino Superior. Inclusive, conforme aponta Carvalho (2004, p. 27):

Os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas.

Ademais, conforme a autora, foi identificado que, em vez da má vontade, há o temor de não poderem ser úteis aos estudantes. De modo semelhante, Cruz e Glat (2014, p. 259) apontam que “Pesquisas há mais de duas décadas mostram que os professores não estão preparados para lidar com a diversidade que se manifesta em turmas de alunos”. As autoras nos chamam atenção para o fato de que muitas vezes os professores da Educação Básica não se sentem preparados para trabalharem com esses educandos, o que dificulta o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas.

Bianchetti (1995), Mazzotta (2001), Kuhn (2017) e Drago e Gabriel (2023) evidenciam que as concepções de deficiência e os sistemas educacionais evoluíram historicamente, passando pelas fases de exclusão, segregação, integração e inclusão. Inicialmente, prevaleceu uma interpretação de caráter místico-religioso, que posteriormente deu lugar a leituras médicas, psicologizantes e patologizantes, até que a deficiência passou a ser abordada sob a perspectiva da educação. É importante destacar que o conhecimento recente resulta de um longo processo histórico, no qual o que se ensina no Ensino Superior tem se constituído como um campo de disputas.

Perante isso, questionamos qual o lugar da Educação Especial no currículo do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste?

Dessa questão, temos o objetivo geral: analisar o lugar da Educação Especial no currículo modelado do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste. Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: examinar como as DCNs para formação de professores indicam a inserção da Educação Especial nos currículos dos cursos de Pedagogia; verificar como o currículo é modelado pelos professores do Curso de Pedagogia do IFG; e analisar a concepção de Educação Especial contida no currículo do Curso de Pedagogia do IFG. É também a tentativa de visualizar os níveis de desenvolvimento curricular entre o currículo prescrito e o currículo modelado pelos professores (Sacristán, 2000).

Para atingirmos os objetivos da pesquisa, temos como eixos centrais a formação inicial de professores, o currículo e a Educação Especial Inclusiva. Nossa intenção é verificar como as políticas e documentos se materializam dentro do currículo da instituição escolhida, algo que vai além de quantificar uma carga horária de disciplinas ou de verificar a quantidade

de palavras que constam no documento. A pesquisa se apoia no método do materialismo histórico-dialético, tendo como categorias de análise a historicidade, a hegemonia e a contradição. Conforme Cury (2000), pensar a educação de forma isolada, descolada da totalidade social que a constitui, é tratá-la como se fosse um campo independente, quando na verdade ela faz parte das relações e processos mais amplos da sociedade. Logo, o lugar ocupado pela Educação Especial impõe uma forma de apreender o mundo, coerente com seu modo de relacionamento com o real (Cury, 2000). Ao assumir a educação como parte inseparável da totalidade social, e não como esfera isolada, reconhecemos que compreendê-la implica, necessariamente, compreender as condições históricas e sociais que a atravessam. O método de exposição adotado nesta dissertação fundamenta-se na perspectiva dialética, partindo da apreensão inicial do fenômeno tal como se apresenta para, em seguida, aprofundar sua análise à luz de múltiplas determinações, permitindo a recomposição do conjunto de forma mais complexa e articulada, com maior compreensão das relações que o constituem. Buscamos então compreender a realidade educacional como processo histórico permeado por contradições entre as políticas públicas inclusivas e sua efetivação prática. A exposição parte da análise das bases teóricas e normativas para, em seguida, confrontá-las com as condições concretas de implementação da Educação Especial Inclusiva, buscando uma síntese interpretativa.

Como metodologia, realizamos uma revisão bibliográfica e uma análise documental. O referencial de Sacristán (2000) foi utilizado, visto que o autor pensa o currículo a partir de seu desenvolvimento em diferentes níveis de objetivação, ou seja, pela ideia de que o currículo de uma instituição educativa se materializa em diferentes níveis, desde as políticas públicas até o contexto da aula.

Desse modo, como pressuposto de pesquisa, esperamos verificar a presença de um currículo que contemple a Educação Especial Inclusiva, que zele pela inclusão de todas as pessoas, porém, sem desconsiderar o método da pesquisa que precisa buscar a realidade. Compreendemos que a prescrição de conteúdos e sua organização pedagógica nem sempre são correspondentes, isto é, “Podemos observar como se desenvolve a habilidade de se dirigir um automóvel, mas não o processo de formação de motoristas responsáveis” (Sacristán; Silva, 2013, p. 30).

Quanto à organização textual, esta dissertação se estrutura em sete seções, incluindo a introdução. A segunda seção apresenta o percurso metodológico, explicitando o método adotado, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de levantamento de dados e as estratégias de análise das evidências. Na terceira seção, desenvolve-se o levantamento

bibliográfico da produção acadêmica acerca da formação de professores para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, com o objetivo de identificar lacunas investigativas e delinear possibilidades para pesquisas futuras. A quarta seção contempla o primeiro eixo central do estudo, que toma o currículo como ponto de partida e horizonte de chegada, abordando as teorias curriculares e seus respectivos níveis de desenvolvimento. Na quinta seção, articulam-se os eixos da formação de professores e da Educação Especial Inclusiva, analisados não como dimensões isoladas, mas como expressões de processos históricos mais amplos, marcados por disputas em torno da função social da escola, do trabalho docente e das políticas de inclusão. A sexta seção dedica-se à análise do currículo modelado do curso de Pedagogia do IFG – Campus Goiânia Oeste, buscando apreender suas mediações, limites e possibilidades à luz das determinações estruturais que incidem sobre a formação docente, evidenciando tensões entre prescrição normativa, autonomia institucional e condicionantes macroestruturais. Por fim, a sétima seção apresenta as considerações finais, nas quais se sintetizam as principais determinações apreendidas ao longo da investigação, retomando o movimento dialético que parte da realidade imediata, atravessa suas múltiplas mediações e reconstrói o objeto em sua totalidade concreta.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu um cronograma estruturado, contemplando a revisão bibliográfica, a análise dos documentos e dos dados, escrita da dissertação, qualificação e defesa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao iniciarmos uma pesquisa, é comum nos questionarmos como será realizado o percurso de investigação, qual método e metodologias adotar nesse processo, seja para a produção de um trabalho de conclusão de curso, seja para a produção de artigos e dissertações. Nesta seção, serão apresentadas algumas características do materialismo histórico-dialético, método adotado na pesquisa, e como pesquisar a formação inicial de professores a partir dessa perspectiva. Posteriormente, serão informados o processo metodológico e os instrumentos de pesquisa adotadas pela pesquisadora, considerando que tais instrumentos foram escolhidos a partir dos eixos teóricos da pesquisa: o currículo, a formação de professores e a Educação Especial Inclusiva. A metodologia adotada buscou contemplar os eixos centrais da pesquisa, com ênfase no desenvolvimento curricular (Sacristán, 2000), especialmente no que se refere aos níveis de currículo prescrito e currículo modelado pelos professores. E, por fim, abordamos o tratamento dos dados.

2.1 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Uma vez que a escolha do método é crucial para conduzir uma pesquisa, que atenda às necessidades reais do objeto pretendido, considerando que toda pesquisa é conduzida por um pesquisador e que esse pesquisador é um sujeito histórico inserido numa realidade complexa na qual ele identificou um problema (Demo, 2009), o que pretendemos aqui é pensar o materialismo histórico-dialético e como esse método pode contribuir com pesquisas para a formação inicial de professores. Marx, por exemplo, não escreveu nenhuma obra que definisse o seu método, pois o que se tem na literatura são fragmentos do processo do método em seus escritos (Netto, 2011). Isto é, muito do que foi produzido sobre o método foi escrito por estudiosos marxistas.

Ainda sobre o filósofo e economista Karl Marx (1818–1883), ele deixou uma vasta obra, que foi resultado de seus estudos, produto decorrente de uma extensa elaboração amadurecida ao longo de sua vida. Aos 23 anos, Marx recebeu o título de doutor em filosofia pela Universidade de Jena. Conforme Netto (2011, p. 160), “entre 1843 e 1844 Marx se confronta com a filosofia de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) sobre a influência materialista de Feuerbach, que ele começa a revelar seu perfil de pensador original”.

Marx (2010) confronta a teoria de Hegel na obra *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Nesse texto, o autor analisa de maneira detalhada suas contradições e afirma que Hegel “não desenvolve seu pensamento a partir do objeto, mas desenvolve o objeto segundo um pensamento previamente concebido na esfera abstrata da lógica” (Marx, 2010, p. 36). Em outras palavras, para Marx (2010), a dialética em Hegel é uma viagem da consciência para dentro de si, tentando capturar o movimento do desenvolvimento da *razão* por meio dos sentidos, que culminará no saber absoluto.

No livro *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) confrontam a teoria de Hegel sobre a realidade. De acordo com o filósofo, falta em Hegel uma fundamentação histórica, considerando que Hegel compreende a realidade, porém, no plano do Ideal.

Ainda conforme Marx e Engels (2007, p. 49-50), “Ao final da Filosofia da História, o próprio Hegel assume que ‘considera somente o progresso do conceito’ e que expôs na história a ‘verdadeira teodiceia’”. Isto é, Hegel se preocupa tão só com ideias abstratas, enquanto Marx demonstra que devemos partir do real, haja vista que “os indivíduos partiram sempre de si mesmos, mas, naturalmente, de si mesmos no interior de condições e relações históricas dadas, e não do indivíduo ‘puro’, no sentido dos ideólogos” (Marx; Engels, 2007, p. 64). Nesse sentido,

A filosofia hegeliana da história é a última consequência, levada à sua “mais pura expressão”, de toda essa historiografia alemã, para a qual não se trata de interesses reais, nem mesmo políticos, mas apenas de pensamentos puros, os quais, por conseguinte, devem aparecer a São Bruno como uma série de “pensamentos” que devoram uns aos outros e, por fim, submergem na autoconsciência (Marx; Engels, 2007, p. 44).

Em *O Capital*, no prefácio da primeira edição, Marx (2013) demonstra como sua investigação ocorreu e esclarece que sua exposição dialética visa demonstrar que os sujeitos não são ideais e sim reais. Para sua exposição, o autor põe em movimento a contradição do sujeito capital com o objeto do trabalho:

O físico observa processos naturais, em que eles aparecem mais nitidamente e menos obscurecidos por influências perturbadoras ou, quando possível, realiza experimentos em condições que asseguram o transcurso puro do processo. O que pretendo nesta obra é investigar o modo de produção capitalista e suas correspondentes relações de produção e de circulação. Sua localização clássica é, até o momento, a Inglaterra (Marx, 2013, p. 113).

Sua referência central é o processo histórico de constituição do homem na vida em sociedade:

Meu ponto de vista, que apreende o desenvolvimento da formação econômica da sociedade como um processo histórico-natural, pode menos do que qualquer outro responsabilizar o indivíduo por relações das quais ele continua a ser socialmente uma criatura, por mais que, subjetivamente, ele possa se colocar acima delas (Marx, 2013, p. 116).

No prefácio da segunda edição de *O Capital*, Marx (2013, p. 125) explica que “o método aplicado em *O Capital* foi pouco compreendido, como já o demonstram as interpretações contraditórias que se apresentaram sobre o livro”. Dessa forma, o autor responde aos críticos, buscando diferenciar o seu método com o de Hegel e explicando de maneira mais detalhada o processo de investigação e exposição do objeto.

Na busca de diferenciar o seu método do de Hegel para tratar a realidade, Marx (2013, p. 129) realiza uma inversão da teoria de Hegel: “Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico”. Todavia, não podemos pensar que Marx (2013) desprezou a dialética hegeliana, pois, na verdade, Marx parte de Hegel. O que ocorre é que o autor inverte a lógica de Hegel, para demonstrar sua teoria social, na busca de desvelar as contradições que o próprio Hegel não pode perceber:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (Marx, 2013, p. 129).

Trata-se, pois, de interpretar a realidade, partindo do que foi observado, e sabendo que existem outras faces, superando a aparência e o imediatismo porque “é o real reproduzido e interpretado no plano do ideal” (Netto, 2011, p. 21).

Assim, ao responder aos críticos que não compreenderam sua obra, Marx (2013) continua a explicar-lhes sobre a diferença entre método de exposição e método de investigação:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [Stoff]

em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (Marx, 2013, p. 128-129).

Devemos, então, diferenciar o processo de investigação e exposição. Investigar é examinar o assunto em profundidade, descobrindo conexões entre os sincronismos históricos, que trarão sentido ao todo pesquisado. Logo, é uma busca ativa do sujeito pesquisador que irá averiguar e vasculhar até entender o seu objeto. Após uma investigação detalhada, é que faremos a exposição, que nada mais é que apresentar a síntese da sua conclusão daquilo que foi investigado minuciosamente.

Dito isso, conforme Netto (2011), o papel do pesquisador é imprescindível no processo de pesquisa, sendo ele o responsável por mobilizar o máximo de conhecimentos possíveis, capaz de criticá-los e revisá-los e de fazer o que for necessário para conhecer o objeto. Para tanto, o pesquisador deve se apoderar de alguns instrumentos metodológicos:

Neste processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes (Netto, 2011, p. 25-26).

Para Marx, teoria é uma modalidade de conhecimento e conhecimento teórico é conhecimento do objeto (Netto, 2011). É dessa forma que, ao analisar os dados, o pesquisador chegará a abstrações, determinações e categorias sobre o objeto pesquisado.

A abstração consiste na extração de alguns aspectos da realidade para melhor compreender, ou seja, “é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo, é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (Netto, 2011, p. 44). Por exemplo: ao pensarmos numa escola, abstrair refere-se a olhar para a sala de aula. Porém, se considerarmos que existem vários espaços que constituem uma escola, a sala de aula é um desses espaços que poderá servir de objeto de investigação, sem desconsiderar a totalidade da escola da qual ela faz parte.

Já as determinações são características que fazem aquele objeto ser o que é, “são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade” (Netto, 2011, p. 45). Então, o que

faz uma sala de aula ser uma sala de aula e não uma sala qualquer? Sala de aula geralmente se constitui de um quadro negro, ou uma lousa branca; existem carteiras que são organizadas em fileiras; há espaço para leitura ou colagens de atividades; o pesquisador deve identificar as peculiaridades e qualidades distintas daquela sala de aula. Dessa forma, “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza” (Netto, 2011, p. 45). Quanto mais entendermos as características e qualidades do objeto, melhor será nossa compreensão.

As categorias, por sua vez, funcionam como tópicos ou conceitos, que auxiliam no processo de explicação da teoria e, dessa forma, nos ajudam a compreender a realidade. Porém, algumas categorias só fazem sentido quando se encontram em um todo e quando aquele conceito se explica considerando um contexto histórico.

As categorias, diz ele, “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” [...]. Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado) (Netto, 2011, p. 46).

Assim, conforme a sociedade se modifica, as categorias também vão se modificando, pois elas fazem parte de um movimento histórico e dependem do tipo de sociedade e de relações estabelecidas. Em outras palavras, “desde logo observe-se que as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas” (Cury, 2000, p. 21).

Cury (2000) também aponta que as categorias estão interconectadas e que, para o autor, as principais categorias são: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. Não se pode compreender uma sem compreender as demais.

A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente, as cadeias de mediações, numa totalidade concreta e contraditória (como é a sociedade capitalista), necessitam explicitar o que mediar. Nesse caso é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores. E por fim a

manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar (Cury, 2000, p. 15).

Dessa forma, para compreendermos as disputas que ocorrem dentro do sistema capitalista, é necessário compreendê-lo como um todo. Isso também ocorre na Educação: se quisermos compreender a formação inicial de professores, precisamos compreender a Educação como um todo, logo, do todo para a parte e da parte para o todo. O mesmo ocorrerá no processo da realidade para avançarmos na compreensão teórica, mas sem perder de vista que o processo histórico envolve o passado e o presente em um movimento dialético e contínuo.

Entender essa dinâmica é fundamental para aqueles que pesquisam a Educação por meio do materialismo histórico-dialético, método que muito tem contribuído para o processo de pesquisa na área da formação de professores.

2.2 AS CATEGORIAS COMO BASES PARA A ANÁLISE DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE

O método é uma lente para compreender uma realidade que está em movimento. De acordo com Frigotto (2006), a postura do pesquisador antecede o método escolhido por ele, pois:

Na perspectiva materialista histórico, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2006, p. 84).

Consideremos, por exemplo, que uma pesquisa pretendida precisa ter uma função social. Logo, cabe ao pesquisador questionar se ele tem um compromisso social ou é orientado apenas para mecanismo de controle ideológico das classes dominantes porque “[...] romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se o método dialético de investigação” (Frigotto, 2006, p. 84).

Então, ao adotarmos a dialética, precisamos romper com o pensamento hegemônico estabelecido porque somos constituídos desde cedo por essa ideologia e tendemos a perpetuar

certa visão de mundo, sobre o que é certo ou errado, o que envolve nossa moralidade, valores e ideais.

O método, por sua vez, é um conjunto de procedimentos e concepções. Desse modo, pesquisar a partir do materialismo histórico-dialético é compreender o processo histórico, que antecede o objeto da pesquisa, bem como partir da realidade em que o objeto se encontra, identificando suas contradições e encontrando a essência do objeto, superando a aparência.

Nas palavras de Frigotto (2006, p. 82), “[...] a Dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. O autor também explica que a dialética é baseada no processo histórico e aponta a realidade como um processo dinâmico.

Como categoria de análise epistemológica, estabelecemos a historicidade. Demo (2009) demonstra que só é tratado dialeticamente o fenômeno tipicamente histórico, ou seja, o ser humano é histórico e é rodeado de conflitos sociais. Dessa forma, é fundamental, ao falarmos de formação inicial de professores, não desconsiderar o processo histórico da formação docente, haja vista que “uma história totalmente nova nega sua historicidade, e o salto quantitativo torna-se salto mortal. Ora, por definição, o que sucede na história é historicamente explicável, porque gerado no movimento da própria história” (Demo, 2009, p. 105). Então, realizaremos a análise do processo histórico da formação de professores e da educação especial no Brasil, e como as concepções foram se desenvolvendo.

Também temos como categoria epistemológica a contradição. Ao considerarmos que toda a perspectiva educativa se insere em um determinado contexto de sociedade, temos de ter clareza que pesquisar a formação inicial de professores é um produto social, compreendendo que nunca temos um único fator ativo. Isso porque o pesquisador e os sujeitos investigados estão imersos numa estrutura complexa, sendo necessário um recorte que não desconsidera a totalidade do processo, pois é na aproximação dos contraditórios que se percebe a dialética, haja vista que:

[...] toda realidade social gera, por dinâmica interna própria, seu contrário, ou as condições objetivas e subjetivas para a sua superação. A antítese alimenta-se da estrutura do conflito social, tornando-se também marca estrutural da história, que caminha por antíteses (Demo, 2009, p. 91).

Nesse mesmo sentido, o autor explica também que

[...] existe a diferença entre contrário e contraditório: termos contraditórios não são dialéticos, porque apenas se excluem não permitindo a polarização

política. Termos contrários são especificamente dialéticos porque constituem os componentes essenciais das totalidades históricas (Demo, 2009, p. 98).

Portanto, como pesquisadores, devemos considerar que na formação inicial de professores há elementos do controle e da homogeneização de determinada classe. Nesse sentido, Sacristán (2000) nos explica que os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças, que gravitam sobre o sistema educativo em um determinado momento. Ou seja, por meio do currículo, empreende-se controle, selecionando os componentes curriculares, e controla-se o conhecimento – e conhecimento na sociedade capitalista é poder, pois ele está diretamente ligado à consciência.

Contraditoriamente, na formação inicial, há a oportunidade de formar pessoas em busca da emancipação e de estabelecer propostas para os componentes curriculares dos cursos de Pedagogia, ou seja, é uma possibilidade sempre aberta para a construção do novo. Investigar o currículo pela contradição significa, portanto, apreender esses polos em sua unidade e possibilidades de luta, sem reducionismos.

Cury (2000) explica que, na concepção determinista, a educação era compreendida como mecanismo de adaptação do indivíduo às condições existentes, visto que não haveria possibilidade de contestação ou transformação, já que tanto a natureza humana quanto a educação eram consideradas constantes. Em contraposição a essa ideia, o autor defende que a educação deve ser entendida como prática humana inserida no conjunto das relações sociais, participando da totalidade da vida organizada.

Traremos como categoria a hegemonia, que é indispensável para nossa análise. De acordo com Cury (2000), é natural para a classe dominante conduzir o restante da sociedade não apenas pela força, mas pelo convencimento, sendo aí que o consenso se torna tão importante quanto o poder material. A hegemonia nos permite enxergar que aquilo que parece natural, neutro ou óbvio, como certos discursos sobre inclusão, currículo, eficiência ou mesmo “o que é ser um bom professor” é, muitas vezes, resultado de processos silenciosos de direção cultural. Conforme o autor, “a hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes, de modo que eles venham a se constituir em interesse geral” (Cury, 2000, p. 48). Então, ao trabalharmos com essa categoria, é também uma maneira de tirar o foco das pessoas individuais, especialmente dos professores, e observar as estruturas que sustentam determinadas concepções de mundo. Sem

compreender o processo de hegemonia, corremos o risco de personalizar o que é estrutural, culpabilizar e naturalizar o que é histórico.

Em síntese, a articulação entre historicidade, contradição e hegemonia oferece um arcabouço teórico-metodológico para pesquisar o currículo da formação inicial de professores. Essas categorias não operam isoladamente: a historicidade situa o objeto no movimento do real; a contradição revela suas tensões imanentes; e a hegemonia desvenda os processos de direção cultural que conformam o consenso. Assim, mais do que descrever ou criticar lacunas, a pesquisa orientada por essas categorias busca compreender o currículo como expressão e condição da luta de classes, abrindo caminho para uma práxis transformadora.

Nesse contexto, de acordo com Demo (2009), teoria e prática são realidades distintas. São distintas, mas formam uma unidade ou par dialético. Para o autor, a prática é uma condição de historicidade, enquanto a teoria é uma maneira de ver, e não necessariamente de ser, pois não há nada mais conservador do que uma crítica sem prática. Conforme Cury (2000), a educação deve ser analisada de forma dialética, articulada à totalidade das relações sociais do capitalismo. A escola se insere no movimento contraditório entre classes e interesses, não como esfera separada, mas como expressão econômica e política. Logo, sua compreensão exige entender as relações de produção, que condicionam, em última instância, o processo formativo.

Segundo Cury (2000, p. 29), “A análise dessa forma de hegemonia é também uma forma de crítica, pois prepara as condições de sua superação teórico-prática”. A hegemonia também aponta caminhos para ação política. Isso porque, numa sociedade dividida em classes, não é possível sustentar o poder apenas com força, exploração ou dominação (Cury, 2000). Não há consenso, há disputa em vários campos, entre eles o currículo.

Nossa intenção, portanto, não deve ser apenas descrever a realidade e apontar criticamente lacunas existentes nos currículos da formação inicial de professores do Curso de Pedagogia porque, ao compreendermos a teoria, estaremos em busca da transformação. Nesse sentido, Frigotto (2006) explica que o conhecimento se dá por meio da práxis, isto é, quando não ocorre a separação entre teoria e prática porque há uma prática reflexiva e consciente:

No processo dialético do conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano do histórico social. A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa justamente a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas diversas no processo do conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica

sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (Frigotto, 2006, p. 89).

Assim, nossa reflexão teórica sobre a formação inicial de professores está pautada pelo movimento de busca pela transformação. Por isso, é tão importante a postura adotada pelo pesquisador, pois a conversão do concreto real para o concreto pensado é o que permite a compreensão da realidade, na qual “[...] o ponto de chegada não será mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado” (Frigotto, 2006, p. 87). Somos sujeitos históricos e professores são sujeitos históricos. Logo, entender e compreender a realidade são possibilidades para uma ação emancipadora porque, nesse contexto:

Para a teoria materialista o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento (Frigotto, 2006, p. 90-91).

Nesse sentido, pesquisar é um movimento que exige esforço; é um trabalho intelectual exaustivo, que deve estar desprendido da opinião e desejo do pesquisador. Marx (2013), lembremos, levou anos de sua vida para elaborar o método. Sendo assim, talvez nosso primeiro movimento como pesquisadores seja o de aproximação ao método. Nossa intenção, dessa forma, não será definir conceitos, mas, sim, compreendê-los. Tampouco queremos aqui apontar como pesquisar a formação inicial de professores, analisando seus currículos e, depois, magicamente, oferecer-lhes a solução para o problema. Essa talvez seja uma das belezas do processo dialético, como nos aponta Demo (2009, p. 125), quando afirma que: “Quanto mais pesquisamos, mais temos a perguntar. Quanto mais transformamos práticas históricas, mais temos a transformar”.

Vale ressaltar que os conceitos que temos sobre formação inicial de professores e seus currículos estão em constante mudanças. Por isso, o esforço de pesquisar é estar em movimento para capturar um objeto, que também está em movimento. Logo, “[...] se a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar, no campo da representação, aquilo que é dinâmico no real” (Cury, 2000, p. 22).

Diante do exposto, compreendemos que as discussões apresentadas nesta seção contribuíram para fundamentar o entendimento teórico e conceitual acerca do tema em estudo. Então, buscamos explicar como o currículo pode ser pesquisado à luz do método do

materialismo histórico-dialético a fim de analisarmos as políticas educacionais e o currículo de formação de professores do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás. Essa base conceitual permite sustentar as escolhas metodológicas que orientaram o desenvolvimento da investigação e justificam a seleção dos procedimentos adotados. Nesse sentido, a próxima seção aborda as técnicas de levantamento de dados utilizados nesta pesquisa.

2.3 PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS

A presente subseção tem por objetivo apresentar a abordagem metodológica que orientou o desenvolvimento desta pesquisa, bem como as técnicas de levantamento de dados utilizadas no estudo. Tais escolhas foram definidas em função dos objetivos da pesquisa e para orientar o processo de investigação, visando oferecer o suporte necessário à condução do processo de pesquisa. Porém, antes da apresentação de levantamento de dados, faz-se necessário explicitar a abordagem qualitativa do tipo descritiva que orientou esta pesquisa.

Segundo Gil (2002, p. 42), as pesquisas descritivas têm como propósito “[...] descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. A descrição no contexto da abordagem qualitativa, o caráter descritivo não se reduz à mensuração numérica, visto que a preocupação está em analisar e interpretar os dados. De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa possui particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. Desse modo, a complexidade da vida social exige dos pesquisadores maior sensibilidade ao perguntar e responder questões, principalmente em virtude da constante emergência de novos contextos e perspectivas sociais.

Ainda segundo Gil (2002), nas pesquisas documentais de caráter quantitativo, especialmente, os dados tendem a ser organizados em tabelas, o que facilita o teste de hipóteses estatísticas e contribui para uma estrutura lógica mais direta na elaboração do relatório final. Em contrapartida, nas pesquisas qualitativas, principalmente quando não houver um modelo teórico previamente definido, o processo analítico ocorre de forma mais dinâmica, com um constante movimento entre observação, reflexão e interpretação.

Então, visando garantir o rigor científico, optamos por nos valer de técnicas. Isso porque, conforme Marconi e Lakatos (2003), as ciências utilizam inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos. Entre as técnicas selecionadas como levantamento de dados, foram realizadas o levantamento bibliográfico e a análise documental. Considerando as características do objeto investigado e a abordagem adotada, optamos pela utilização de duas

técnicas de levantamento de dados que se complementam de maneira articulada, e que possibilitaram uma compreensão mais ampla e consistente da realidade estudada. A seguir, descrevem-se essas técnicas de dados, suas finalidades, procedimentos e a justificativa para sua escolha no contexto desta investigação.

Compreendemos que o levantamento bibliográfico e a análise documental não são sinônimos, pois, conforme Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, partimos da perspectiva de autores da área e do acúmulo intelectual já existente. Já a pesquisa documental “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico” (Gil, 2002, p. 45).

Nesse mesmo sentido, Marconi e Lakatos (2003) explicam que a pesquisa bibliográfica se constitui de fontes secundárias, com a finalidade de colocar o pesquisador em contato com tudo o que já foi produzido sobre a temática, inclusive, como forma de identificar o que ainda não foi abordado de maneira suficiente sobre o tema. Ou seja, “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183). As pesquisas documentais, por sua vez, e ainda conforme as autoras, constituem fonte primária em que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174).

Para a análise bibliográfica, foi realizado o levantamento dos principais textos dos autores da área de formação inicial de professores, do currículo e da Educação Especial Inclusiva. Nossa principal ferramenta foi uma leitura atenta e reflexiva sobre a contribuição dos mesmos para a temática, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 19):

A leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras.

Percebemos, desse modo, que a leitura contribuiu para o desenvolvimento do pensamento da pesquisadora. Por isso, na medida em que as leituras foram realizadas e aprofundadas, buscamos elaborar sínteses sobre a temática, construindo uma rede de saberes que subsidiou a discussão teórica da pesquisa porque:

Analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos; portanto, é decompor um todo em suas partes, a fim de poder efetuar um estudo mais completo, encontrando o elemento-chave do autor, determinar as relações que prevalecem nas partes constitutivas, compreendendo a maneira pela qual estão organizadas, e estruturar as ideias de maneira hierárquica (Marconi; Lakatos, 2003, p. 27-28).

Acreditamos que, ao partir do real e ao interpretar o plano ideal, realizando um processo de reflexão de questões que respondam ao problema e às dúvidas iniciais sobre a temática, a leitura orientou a pesquisa em todas as etapas da nossa investigação.

Por sua vez, para a análise dos documentos, foram selecionados arquivos públicos que são garantidos pela Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso à informação. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental apresenta três vantagens principais que a tornam um procedimento metodológico relevante. A primeira diz respeito à estabilidade das fontes documentais, pois “[...] os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (Gil, 2002, p. 46). A segunda vantagem está relacionada ao baixo custo desse tipo de pesquisa, que “[...] exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas” (Gil, 2002, p. 46). A terceira vantagem refere-se ao fato de que a pesquisa documental permite ao pesquisador acessar informações de forma indireta, sem depender da interação presencial.

Foram estes os documentos de análise:

- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação (Licenciatura) em Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015;
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que atualiza as diretrizes à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024;
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e

- Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Esses documentos constituem-se como currículo prescrito, na medida em que expressam as orientações definidas pelas instâncias oficiais responsáveis pela política educacional. Conforme Sacristán (2000, p. 107), “a política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa”. Nesse sentido, o currículo prescrito refere-se ao primeiro nível de definição curricular, elaborado por órgãos normativos, que estabelecem conteúdos, princípios e diretrizes que orientam a formação.

Além dos documentos relacionados ao currículo prescrito, foram analisados documentos institucionais, tais como: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Instituição; Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Instituição; e, por fim, Ementas de Ensino das disciplinas da Instituição. Esses documentos são compreendidos por Sacristán (2000) como currículo modelado pelos professores. O currículo modelado diz respeito à forma como o currículo se concretiza na prática docente, a partir das mediações realizadas pelos professores. Segundo Sacristán (2000), o professor é elemento central na realização do currículo como prática pedagógica, pois interpreta e reorganiza os conteúdos prescritos conforme os contextos e condições de trabalho. Nesse processo, o currículo influencia os docentes e, simultaneamente, é por eles traduzido e ressignificado, especialmente quando o conhecimento disciplinar se articula com outros saberes profissionais. Sendo assim:

[...] o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em "conhecimento pedagogicamente elaborado" de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (Sacristán, 2000, p. 185).

Segundo Sacristán (2000), reconhecer o papel mediador do currículo implica diretamente a definição de modelos adequados de formação docente, a escolha dos conteúdos que compõem essa formação e a configuração da profissionalização e das competências técnicas dos professores.

É claro que a pesquisa documental também apresenta limitações. As críticas mais frequentes a esse tipo de pesquisa se referem à subjetividade dos documentos (Gil, 2002). Conforme Flick (2009), os documentos são meios de comunicação que expressam valores sociais. Nesse mesmo sentido, Gil (2002) explica que devemos considerar que os documentos

são uma fonte rica e estável de dados, que subsistem ao longo do tempo. Logo, para a construção do roteiro, pretendemos considerar que:

O pesquisador deverá perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados (Flick, 2009, p. 232-233).

Nem sempre os documentos refletirão a realidade de maneira fidedigna, haja vista que, normalmente, o documento é criado com um objetivo específico: ele pode ser carregado de intencionalidade, que pode refletir interesses particulares. Nesse sentido, investigamos minuciosamente os documentos na intenção de compreender o contexto histórico e a função social do documento, de modo que pudéssemos entender o currículo em suas diferentes dimensões.

Após a exposição dos procedimentos de levantamento de dados utilizados nesta pesquisa, a próxima seção apresenta o processo de análise dos dados, no qual são explicitados os procedimentos adotados para a organização, interpretação e compreensão das informações obtidas.

2.4 ANÁLISE DE DADOS

Conforme Triviños (1987), dado será aquilo que procuraremos, fundamentalmente, em torno do fenômeno estudado. A análise do currículo e do lugar ocupado pela Educação Especial Inclusiva permitiu a identificação de aspectos passíveis de quantificação. Contudo, os dados coletados não foram tratados de forma restrita ao simples registro objetivo. Essas informações exigiram uma interpretação mais ampla, capaz de apreender seus sentidos e implicações. Isso porque “[...] deve-se levar em consideração que os dados por si só nada dizem, é preciso que o cientista os interprete, isto é, seja capaz de expor seu verdadeiro significado e compreender as ilações mais amplas que podem conter” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 49). Dessa forma, a análise dos dados foi orientada pela triangulação de informações, buscando uma compreensão mais consistente do objeto investigado.

Ainda conforme Triviños (1987), a triangulação de dados consiste em descrever, explicar e compreender o fenômeno social. Para isso, o autor explica que basicamente há três aspectos a serem considerados. No primeiro aspecto, salientam-se os processos e produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções dos sujeitos. No nosso caso, não se

aplica, pois a pesquisa não ocorre com sujeitos. O segundo aspecto de enfoque são os elementos produzidos pelo meio; para a nossa análise, serão os documentos legais e os documentos da instituição investigada. O terceiro aspecto de análise são os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social, na qual estão inseridos pesquisador e sujeitos participantes. No nosso caso, refere-se ao modo de produção capitalista e às conjecturas da educação.

Conforme Flick (2009), a triangulação de dados é uma ideia amplamente discutida, combinando diversos métodos que se tornam ainda mais consistentes quando múltiplas perspectivas teóricas são utilizadas ou ao menos consideradas no percurso da pesquisa. A triangulação consiste na combinação de diferentes métodos de pesquisa, podendo envolver tanto abordagens qualitativas quanto quantitativas. Essa estratégia metodológica tem como finalidade ampliar a compreensão do fenômeno estudado, permitindo que distintas perspectivas se complementem na análise dos dados. Conforme explica o autor, “as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema”, o que possibilita superar “as deficiências e os pontos obscuros de cada método isolado” (Flick, 2009, p. 43).

Alinhado a esse pensamento, Yin (2001) discute que a base de uma triangulação é o uso das múltiplas fontes de evidências. No nosso caso de investigação (bibliográfica e documental), reúnem-se diversas informações. Assim, buscamos as linhas de convergência, cruzando as interpretações dos autores e dos documentos históricos.

3 A PRODUÇÃO EXISTENTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA³

A trajetória de imersão acadêmica, percorrida no âmbito do Currículo, da Formação de Professores e da Educação Especial Inclusiva no Curso de Pedagogia, foi fundamental para sedimentar as bases do desenvolvimento do trabalho investigativo.

À medida em que nos aprofundamos neste tema, percebemos cada vez mais a necessidade de uma formação docente que realmente atenda às demandas da Educação Especial Inclusiva. Para tanto, compreender os desafios enfrentados pelos professores no ensino de estudantes com necessidades educacionais específicas, bem como pensar em estratégias que possam contribuir para uma prática pedagógica mais acessível, tem sido os propulsores iniciais que impeliram esta investida, a fim de prosseguirmos com os estudos na área da Educação Especial Inclusiva para favorecer uma educação mais compatível e equitativa.

É inegável que há dificuldades e barreiras enfrentadas por grande parte dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Por isso, ao realizarmos o levantamento bibliográfico, torna-se necessário compreender o quadro das pesquisas no Brasil.

Então, para estruturar o início deste percurso, foi realizada uma revisão crítica das produções publicadas no campo de formação inicial de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O tipo de produção analisada foram artigos científicos e dissertações de mestrado, pois, em sua maioria, tratam de trabalhos que passaram por um momento maior de revisão e reflexão. Castiel e Sanz-Valero (2007) também consideram que o artigo científico se constitui como o principal meio de comunicação e divulgação científica. Já a análise de teses e dissertações possibilita compreender como a temática tem sido abordada na produção acadêmica, identificando tendências e lacunas de pesquisa.

Este estudo teve início a partir da análise nos catálogos e bases de dados bibliográficos. Essa escolha tomou por base uma perspectiva de Ferreira (2002, p. 261), pois, na medida em que:

³ Este capítulo deriva de artigo publicado anteriormente: SALES, Elisângela Ozório. A produção existente sobre a formação inicial de professores para a educação especial no curso de pedagogia: uma revisão sistemática. *Linha Mestra*, Campinas, v. 19, n. 57, p. 313-324, set./dez. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2025n57>. Acesso em: 5 mar. 2026.

Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas. Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos.

Na sequência, duas plataformas foram escolhidas para a análise de dados bibliográficos: a Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico, que organiza e publica textos completos de revistas na Internet/Web, bem como produz e publica indicadores do seu uso e impacto; e a Plataforma de Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação do MEC, que desempenha um papel fundamental na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da federação, e de tornar público o acesso à produção de conhecimento realizada na pós-graduação.

Nesse processo, esse levantamento bibliográfico na área foi um pilar metodológico fundamental para demarcar temas que precisam ser aprofundados, lacunas existentes e tendências precedentes (Silva; Souza; Vasconcelos, 2020). Então, selecionamos trabalhos realizados entre os anos de 2014 e 2024, pois esse recorte temporal possibilitou identificar na série histórica como o conhecimento sobre a Educação Especial Inclusiva evoluiu nos últimos dez anos na produção científica.

Os descritores utilizados para esta pesquisa foram “Formação inicial”, “Educação Especial” e “Formação de Professores”. Os operadores booleanos utilizados para refinar os termos de busca foram “and” e o uso de aspas. Vale ressaltar que a opção pelo uso do descritor “Educação Especial” – e não “Inclusão” – deu-se porque abordamos a educação das pessoas com deficiência; temática essa que, como mencionado, está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, e na modalidade de Ensino de Educação Especial. Em contraposição, utilizar o descritor “Inclusão” resultou em um número significativamente reduzido e inexpressivo de trabalhos, o que pode indicar uma lacuna significativa no campo

Assim, como critério inicial de seleção dos textos expostos, pautamo-nos pelas leituras de títulos, palavras-chave e resumos. Esses, por sua vez, desempenharam o papel

previsto em catálogos acadêmicos, fornecendo-nos uma visão rápida, sucinta e objetiva do conteúdo dos trabalhos originais (Ferreira, 2002).

Consideramos também que, ao analisar um conjunto de resumos em uma determinada área do conhecimento, eles seguem convenções específicas desse gênero discursivo, não sendo nem sequer possível que um resumo seja totalmente fiel à pesquisa devido a sua limitação de gênero discursivo (Ferreira, 2002). Isso porque os resumos apresentam os resultados de pesquisas narradas a partir da realidade daquele momento histórico. Logo, a intenção ao recorrer a esses materiais foi ter uma compreensão do cenário que eles constituem, algo que não impediu, em um segundo momento, de realizarmos na íntegra as leituras dos textos escolhidos.

Segue o quadro com a síntese por tipo de produção, com parâmetros comuns (recorte temporal, descritores e operadores):

Quadro 1 – Estratégia de busca (Modelo PRISMA)

Tipo de Produção	Catálogo / Base de Dados	Resultados Encontrados (n)	Selecionados (n)
Artigos científicos	SciELO	21	7
Dissertações de mestrado	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	89	7
Teses	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	0	0
Parâmetros da busca (comuns a todas as linhas): Recorte temporal: 2014-2024 Descritores: “Formação inicial”; “Educação Especial”; “Formação de Professores”. Operadores booleanos: AND			

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Para as categorias de análise, observamos nos trabalhos selecionados: Título/Temática, Objetivo, Metodologia e Considerações finais. As categorias de análise foram estabelecidas para possibilitar uma leitura organizada dos trabalhos, considerando o modo como os temas são apresentados, os objetivos formulados, as metodologias adotadas e

as conclusões alcançadas, permitindo identificar recorrências e especificidades nas pesquisas analisadas. Na sequência, após definidas as categorias, realizamos a leitura integral dos textos selecionados, pois:

O mergulho na literatura disponível, em torno da temática em foco, propicia ao estudante/pesquisador uma oportunidade única de confronto crítico dos autores/pesquisadores consultados. Olhares plurais acerca de elementos ou questões aparentemente idênticas do real podem ser identificados, nem sempre fundada em referenciais convergentes e até apresentando compreensões epistemológicas divergentes (Therrien, S.; Therrien, J., 2004, p. 15).

Desse modo, a primeira busca ocorreu na plataforma da SciELO: obtivemos o resultado de 21 artigos dos quais 7 deles foram selecionados para a leitura integral por serem relevantes e pertinentes para a temática da pesquisa. Após a leitura completa e a análise dos artigos selecionados, sistematizamos as informações em um quadro pautado pelas seguintes categorias: Autor, Título, Objetivo, Metodologia, Considerações finais. No Quadro 2, a seguir, apresentamos uma síntese dos artigos selecionados para a análise:

Quadro 2 – Artigos publicados na plataforma SciELO

Autor (a)	Título	Objetivo	Metodologia	Considerações finais
Oliveira (2024)	A formação em Educação Especial na Região Norte: um olhar para os cursos de Pedagogia	O objetivo deste artigo é analisar a formação em Educação Especial na Região Norte do Brasil.	Análise documental e bibliográfica.	O desenho curricular é reduzido a um número mínimo de disciplinas que discute temas sobre a Educação Especial.
Ribeiro; Silva (2022)	Empresariamento da formação docente para a Educação Especial	Traçar um panorama da disponibilização das Instituições de Ensino Superior que ofertam a referida licenciatura (Educação Especial).	Análise documental e bibliográfica	Os resultados demonstram que esse processo se ancora no discurso da democratização do acesso ao Ensino Superior, contribuindo para consolidar o processo de empresariamento

				da formação docente para atuação na Educação Especial.
Pereira; Guimarães (2019)	A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia	Investigar sobre a Educação Especial na formação inicial dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pelas universidades federais do Estado de Minas Gerais.	Análise bibliográfica e documental.	A Educação Especial ocupa um espaço restrito nos currículos, nos objetivos, no perfil do egresso, na CH, na organização das trajetórias formativas, o que representa uma lacuna na formação inicial. Essas evidências indicam a necessária ampliação do espaço da Educação Especial nos Cursos de Pedagogia e a formação contínua dos docentes nessa área no sentido de concretizar a Educação Inclusiva.
Torres; Mendes (2019)	Atitudes sociais e formação inicial de professores para a Educação Especial	Verificar se dentre as três temáticas, comumente usadas, em formações de professores para a Educação Especial, alguma apresentaria maior potencial para promover mudanças de atitudes sociais em estudantes de licenciaturas.	Estudo experimental com um delineamento de pré-teste-intervenção-pós-teste.	Não houve diferença estatisticamente significativa nas atitudes dos estudantes para cada uma das temáticas testadas entre as salas, bem como intra-salas. Porém, as temáticas abordadas em cursos de licenciatura apresentam certo potencial para

				promover mudanças de atitudes nos licenciandos. Porém, talvez seja o momento de repensar a abordagem e a significância dadas a essas disciplinas.
Amaral; Monteiro (2019)	A formação de professores no GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd (2011–2017): entre diálogos e (novas) pistas	Analisar os estudos que tratam da formação de professores no Grupo de Trabalho – GT 15: Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período 2011–2017.	Estado da Arte / Conhecimento.	Considera-se a necessidade de pesquisas que abordem a formação inicial do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, a construção de conhecimento sobre a vivência e o processo formativo nos cursos de licenciatura e trabalhos que reflitam acerca do papel da teoria na formação continuada em Educação Especial.
Monico; Morgado; Orlando (2018)	Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções.	Sistematizar e analisar o levantamento de produções acadêmicas no período de 2008 a 2015, especificamente no que se refere à formação inicial de professores na perspectiva inclusiva.	Revisão sistemática de literatura, apoiada na abordagem qualitativa e quantitativa das produções encontradas.	Os dados aqui apresentados indicam um número pequeno de produções científicas, realizadas principalmente em Programas de Pós-Graduação em Educação, nos anos de 2009, 2011 e 2013.

Oliveira; Mendes (2017)	Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Especial	Identificar, descrever e analisar os cursos de Licenciatura em Educação Especial de universidades públicas e privadas, tomando como base os projetos pedagógicos de curso e as grades curriculares, bem como as ementas de cursos.	Análise documental do tipo exploratório.	Os currículos dos cursos têm características diversas, pois ainda não existem parâmetros curriculares nacionais que norteiem a criação de cursos superiores em Educação Especial. As instituições particulares representam 75% do total de universidades que oferecem o curso. Contudo, o número de cursos em vigência está aquém das necessidades do sistema educacional brasileiro.
----------------------------	---	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A partir então das leituras realizadas, observamos que nos artigos científicos predominam trabalhos de natureza bibliográfica e documental em detrimento das pesquisas de campo ou experimentais. Dos 7 (sete) artigos selecionados, 6 (seis) são investigações que adotaram como metodologia a análise documental e bibliográfica, com leitura sistematizada, sendo uma delas denominada do tipo Estado da Arte. Ainda nessa etapa, observamos também que houve apenas 1 (um) trabalho de pesquisa experimental.

Na Plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ao pesquisarmos pelos descritores já mencionados, foram obtidos os resultados de: 67 dissertações de mestrado; 22 dissertações de mestrado profissional; 0 (zero) teses de doutorado. Para a nossa investigação, foram selecionadas 7 (sete) dissertações de mestrado, por apresentarem semelhança com a temática da pesquisa e se mostrarem relevantes. A síntese dos trabalhos elencados para sondagem apresenta-se no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Dissertações de mestrado da Plataforma Capes

Autor (a)	Título	Objetivo	Metodologia	Considerações finais
Boing (2023)	Políticas Públicas de Formação de Professores: a atitude social frente à Educação Inclusiva como princípio formativo	A pesquisa se propôs a interrogar se os processos formativos influenciam na constituição de atitudes sociais positivas dos professores frente à Educação Inclusiva vinculado à problematização sobre a historicidade do ideal de crenças e valores enquanto constructo das representações sociais. Pretende-se questionar ainda sobre o fenômeno humano de elaboração de atitudes socialmente compartilhadas (em termos de atitude social face à educação de pessoas com deficiência dentro de um sistema de educação inclusivo).	Análise documental e bibliográfica. O instrumento de coleta de dados foi o questionário com a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Os dados foram tratados por meio do <i>software</i> estatístico GNU/PSPP, com o uso de estatísticas descritivas e testes não paramétricos.	Os resultados indicaram que as atitudes sociais dos professores implicados na pesquisa foram favoráveis à inclusão de alunos com deficiência. Da mesma forma, os resultados sugerem que a formação continuada na área da Educação Inclusiva influencia nas atitudes sociais positivas desses professores.
Leite (2022)	Formação Inicial de Professores para a Educação Especial Inclusiva: um olhar para as Licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Analisar a contribuição da formação inicial de professores para a construção de conhecimentos e saberes relacionados à Educação Especial inclusiva	A pesquisa de caráter qualitativo configura-se enquanto estudo de caso e se utiliza de análise documental, entrevistas com professores e questionários com	Os resultados nos conduzem ao entendimento de que o período da formação inicial de professores se configura enquanto um período com potencial pedagógico muito

		e, por conseguinte, à inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino comum.	estudantes de licenciatura para a produção dos dados.	grande para a mobilização de saberes relacionados à Educação Especial Inclusiva.
Oliveira (2021)	Formação docente e a Educação Especial Inclusiva: estudo a partir das publicações da ANPED (2007 – 2017)	Analisar e sistematizar resultados de pesquisas publicadas nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre 2007 e 2017, que relacionem temáticas da Educação Especial Inclusiva com a formação docente.	Análise teórico-bibliográfica de cunho qualitativo por meio de uma construção do estado do conhecimento.	Os resultados demonstraram que a discussão sobre a formação docente para a Educação Especial Inclusiva (EEI) ainda precisa de novos estudos e discussões acerca da temática.
Alves (2021)	A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da Educação Especial Inclusiva: um olhar para os projetos pedagógicos de cursos paranaenses de formação inicial	Investigar, por meio dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), como está sendo abordada a Inclusão nos cursos de formação inicial de pedagogos e pedagogas em todas as universidades estaduais do Paraná.	Análise documental. A metodologia utilizada para tratamento e interpretação dos dados foi a análise de conteúdo.	A formação inicial de qualidade é indispensável aos professores e professoras, que atuarão com os mais diferentes públicos e que, apesar do desenvolvimento no que diz respeito aos aspectos formativos referentes à Educação Especial e Inclusiva, ainda são necessários mais debates, conhecimento das especificidades dos alunos

				e maior transversalidade acerca desse tema, que vai além de conhecimentos teóricos.
Fattori (2021)	O processo de formação inicial de estudantes de Pedagogia: focalizando a Educação Inclusiva	Analisar o movimento de compreensão sobre a temática da inclusão das alunas de um curso de Pedagogia, do terceiro semestre, matriculadas em uma disciplina específica acerca do tema, em uma instituição privada, alocada no interior de São Paulo.	Esta é uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da participação da pesquisadora nas aulas da disciplina Educação Inclusiva. A pesquisadora utilizou um diário de campo.	As discussões acerca do tema, propostas na disciplina, evidenciam um espaço tímido na formação inicial dos professores para uma tarefa tão complexa.
Pereira (2019)	A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre os cursos de Pedagogia das universidades federais do Estado de Minas Gerais	Analisar a formação inicial dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco a Educação Especial nos cursos superiores de Pedagogia ofertados pelas universidades federais do Estado de Minas Gerais.	Pesquisa documental e bibliográfica.	Predomina uma concepção de formação que focaliza a dimensão teórica dos fundamentos da Educação em detrimento das especificidades e dos conhecimentos da prática pedagógica. Portanto, a Educação Especial ocupa um espaço restrito nos cursos de Pedagogia, o que pode ser considerado uma lacuna no processo de formação docente.
Oliveira (2019)	Pedagogia nas universidades	De que maneira a formação de	De natureza qualitativa, a	Os resultados indicam que a

	federais: o lugar da Educação Inclusiva numa realidade excludente	professores na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido contemplada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, em São Cristóvão.	investigação teve como referência a análise documental e estudo de caso.	universidade, <i>lôcus</i> da formação inicial docente, precisa se antecipar à realidade, dando uma resposta frente aos problemas da contemporaneidade e, também, preparar melhor os futuros professores e pesquisadores para a realidade escolar no contexto da inclusão.
--	---	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Nas 7 (sete) dissertações de mestrado selecionadas, percebemos que os trabalhos também, em sua maioria, são de pesquisas bibliográficas e documentais. Dessas, somente uma era considerada do tipo Estado da Arte. Algumas agregam como técnicas de pesquisa o uso de questionário e entrevista na tentativa de compreender a opinião de professores e discentes do curso de Pedagogia.

Quanto aos trabalhos analisados, identificamos temas que estão sendo pesquisados nos últimos anos, como: Educação Especial e Currículo; Políticas e Regionalidade; Atitudes, Práticas Educacionais e Impactos na Formação.

Na temática concernente ao tópico Educação Especial e Currículo, notamos que os trabalhos investigados mencionam uma lacuna na formação inicial dos professores em relação à Educação Especial Inclusiva (EEI). Nesse sentido, Oliveira (2024), em sua pesquisa realizada em 15 cursos de Pedagogia na Região Norte do país, indica que, uma vez que os conhecimentos estejam separados e limitados em disciplinas, isso acarreta como consequência a possibilidade de que a Educação Especial fique limitada a uma carga horária reduzida e de que ela não seja de fato realizada numa perspectiva inclusiva.

Cada setor de atuação do pedagogo é contemplado por meio da inclusão de uma ou duas disciplinas no currículo: gestão, planejamento, avaliação, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) etc. Existe, então, uma variedade de disciplinas, contemplando atividades educacionais, os níveis de ensino e as modalidades de educação. O que se observa, nesse

currículo generalista, é que não se discute os fins da educação (Oliveira, 2024, p. 2).

Nesse mesmo sentido, Pereira e Guimarães (2019) indicam, em seus estudos, que uma formação limitada do professor/pedagogo pode reduzir o tempo e o desenvolvimento de habilidades específicas para a atuação profissional.

Dadas essas considerações, as pesquisas indicam que a Educação Especial Inclusiva ocupa um espaço muito restrito em relação às demais disciplinas e ao total da carga horária do curso. Em outras palavras:

Os currículos vigentes em 2018 demonstraram que o ensino da EE nos cursos de Pedagogia atende às exigências normativas, mas ocupa um espaço restrito nos PPC dos cursos de formação de professores, tendo em vista as especificidades do trabalho docente e os desafios enfrentados pelos professores polivalentes no cotidiano escolar (Pereira; Guimarães, 2019, p. 579).

Esse mesmo ponto de vista é constatado por Alves (2021) em sua pesquisa realizada nos cursos paranaenses sobre formação inicial nos cursos de Pedagogia. Observamos também, por meio do currículo prescrito (Sacristán, 2000), que as discussões sobre inclusão aparecem, porém, de forma reduzida e isolada nas disciplinas. Somado a isso, segundo o autor, não há coerência nem articulação entre os demais aspectos formativos inclusivos que compõem os documentos do curso.

De igual modo, a dissertação de mestrado de Leite (2022) destaca a importância das disciplinas de Educação Especial Inclusiva nos cursos de Ensino Superior. Todavia, o autor nos alerta sobre a não garantia de formação de professores inclusivos, o que implica buscar um ponto comum entre o ensino teórico e de saberes e fazeres, que são extremamente importantes para este fim, até porque:

Os dados com os docentes nos auxiliaram nesse entendimento, no sentido de que somente a presença da disciplina na estrutura do curso ou a presença do conteúdo relacionado à educação especial inclusiva no currículo, não garantem a constituição de atitudes sociais mais inclusivas para esse público. É importante que os cursos, na medida do possível, incorporem mais disciplinas do campo sociofilosófico que contribuam para uma formação reflexiva e colaborativa entre os professores (Leite, 2022, p. 143).

Conforme os autores, a transversalidade da Educação Especial Inclusiva no currículo é muito limitada, pois não integra as disciplinas nem compartilha saberes.

O segundo tema dentre os que têm sido investigados, nos últimos anos, é Políticas e Regionalidade. Nesse contexto, conforme Amaral e Monteiro (2019), a maior parte dos trabalhos acadêmicos publicados na área da Educação Especial Inclusiva se trata de formação continuada.

Nesse sentido, embora a política sinalize a importância da formação inicial dos professores na interface inclusiva, os estudos se dirigem mais para a formação continuada em detrimento da formação inicial (Amaral; Monteiro, 2019). Isto é, a formação continuada tem sido mais valorizada do que a inicial, o que fragmenta a base teórica dos professores. Por outro lado, instituições privadas têm liderado iniciativas de formação em Educação Especial, principalmente em Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Todavia, a oferta é desigual regionalmente e, sobretudo, concentrada no Sul e Sudeste do Brasil.

Conforme examinamos, dois artigos analisados tratam especificamente da formação inicial para a Educação Especial Inclusiva: “Empresariamento da formação docente para a Educação Especial” (Ribeiro; Silva, 2022) e “Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Especial” (Oliveira; Mendes, 2017).

No estudo realizado por Oliveira e Mendes (2017), por exemplo, as autoras apontam que 75% das Instituições de Ensino Superior, que oferecem a Licenciatura em Educação Especial, são da rede privada. Ribeiro e Silva (2022, p. 13) corroboram esta informação ao declararem que:

[...] é possível identificar que, majoritariamente, a oferta atual do curso de Licenciatura em Educação Especial concentra-se em instituições privadas com fins lucrativos, na modalidade a distância, localizadas nas regiões sul e, principalmente, sudeste do país.

Já na Região Centro-Oeste, atualmente não há registro de Licenciatura em Educação Especial. Frente a esse panorama, Oliveira e Mendes (2017) alegam que a distribuição desigual de tais cursos nas diferentes regiões do Brasil podem estar relacionada às políticas locais.

Assim, a existência de licenciaturas em Educação Especial é uma informação nova para nós, pesquisadores deste tema, uma vez que desconhecíamos a existência desse tipo de curso. Reconhecemos nossa insipiência prévia em relação a esse assunto, mas, ao mesmo tempo, percebemos ser possível contribuir com essa área, com ênfase no viés acadêmico.

Portanto, uma vez identificado esse cenário, acreditamos que a Região Centro-Oeste deve concentrar mais esforços nas políticas e incentivos locais por meio de licenciaturas que

favoreçam a formação de professores para uma Educação Especial Inclusiva. Além disso, e acima de tudo, o que notamos é uma real urgência para que, como passo inicial, o debate sobre esse assunto seja ampliado.

Oliveira (2021), em seus estudos a partir das publicações da ANPEd (2007-2017), realizou um estudo do tipo Estado de Conhecimento e constatou que as regiões do país que mais publicam trabalhos em relação à formação de professores e à Educação Especial Inclusiva são as Regiões Sul e Sudeste. A autora acredita que tal resultado se dá porque esses locais possuem mais programas de pós-graduação⁴.

Diante do que foi apresentado no decorrer da pesquisa, constata-se que as regiões que mais publicaram trabalhos referentes à formação docente para atuarem na educação especial inclusiva foram as regiões Sul e Sudeste (as duas regiões somadas correspondem a 75% das publicações) do país. Infere-se que o resultado se deve pelo fato dessas *[sic]* regiões possuírem mais Programas de Pós-Graduação em processo de expansão e por isso se sobressaem em quantidades de pesquisas desenvolvidas; somam-se a isso, as melhores condições políticas, econômicas e sociais que, consequentemente, favorecem a força político-científica dessas regiões (Oliveira, 2021, p. 140).

Há resultado semelhante com outros temas pesquisados em educação. Guerrini e Hey (2025) destacam que as regiões Sul e Sudeste concentram a maior parte da produção acadêmica brasileira, pois abrigam programas de pós-graduação com melhores avaliações da Capes, além de contarem com maior volume de publicações, infraestrutura e recursos humanos e financeiros voltados à pesquisa. Essa concentração evidencia assimetria regional, já que as demais regiões, com menos investimento e estrutura, têm sua capacidade de produção científica e de consolidação institucional significativamente reduzida. Sendo assim, é necessário divulgar essa informação no sentido de denunciar as desigualdades regionais e reivindicar ações políticas para a sua redução.

O terceiro tema dentre os que mais têm sido pesquisados nos últimos anos: atitudes, práticas educacionais e impactos na formação. Em meio a essa análise, verificamos um estudo experimental encontrado entre os artigos selecionados, que fez uso de uma metodologia experimental e de um delineamento de pré-teste-intervenção-pós-teste, que se mostrou pertinente. Estudo esse que averiguou se temáticas que têm sido recorrentemente usadas na formação de professores poderiam potencializar mudanças sociais e atitudes nos estudantes de licenciatura (Torres; Mendes, 2019).

⁴ O Relatório Técnico da Capes (2023) reconhece a persistência dessas desigualdades regionais e descreve ações voltadas à desconcentração institucional e regional desde a década de 1990. A própria Capes reconhece que há uma assimetria na distribuição e tratamento à pós-graduação *stricto sensu*, especialmente, no que diz respeito às regiões Norte e Centro-Oeste.

Uma vez que a pesquisa das autoras foi realizada com 88 discentes de licenciaturas, distribuídas em três salas do Moodle, este estudo concluiu que:

Por meio de testes estatísticos, constatou-se que não houve diferença estatisticamente significativa nas atitudes dos estudantes para cada uma das temáticas testadas entre as salas, bem como intra salas [*sic*]. No entanto, há de considerar-se que a maioria dos cursistas já iniciou o curso com atitudes próximas ao extremo máximo da ELASI. Os resultados colocam para refletir que as temáticas abordadas em cursos de licenciatura apresentam certo potencial para promover mudanças de atitudes nos licenciandos, mas talvez seja o momento de repensar a abordagem e a significância dadas a essas disciplinas (Torres; Mendes, 2019, p. 765).

O delineamento experimental do tipo pré-teste–intervenção–pós-teste pode enfrentar críticas devido à sua fragilidade que está em isolar e controlar todas as variáveis externas que podem interferir nos resultados, especialmente em pesquisas educacionais e sociais, em que o comportamento humano e o ambiente são complexos e dinâmicos. Conforme Flick (2009, p. 22), “Apesar de todos os mecanismos de controle metodológico, torna-se muito difícil evitar a influência dos interesses e da formação social e cultural na pesquisa e em suas descobertas”.

Assim, mesmo diante dos resultados, em que não houve diferença estatisticamente significativa nas atitudes dos estudantes para cada uma das temáticas testadas entre as salas, bem como intrassalas, as autoras frisam a importância de conhecimentos relativos à Inclusão nos cursos de licenciatura que contemplem práticas educativas para todos, pois:

Qualquer licenciatura, seja em Ciências Exatas ou qualquer outra ciência, que se comprometa a formar professores com o mínimo de preparo para atuarem em uma perspectiva inclusiva necessita contemplar em seu projeto de curso elementos que corroborem esse propósito. Princípios os quais devem ser contemplados desde os objetivos que traçam os propósitos do curso e não apenas na oferta de disciplinas isoladas apenas para cumprir leis, reforçando a ideia de que a Educação Especial é campo separado dos demais (Torres; Mendes, 2019, p. 777).

Diante desse cenário, as autoras ressaltam que um professor com atitudes sociais desfavoráveis – em relação à inclusão e à diversidade – tende a não conseguir lidar com o desafio de ter em suas salas de aula pessoas com deficiência ou com alguma necessidade singular. Soma-se que são justamente as atitudes dos professores, com relação à inclusão escolar, que podem funcionar como um fator-chave na determinação do sucesso ou do fracasso da Educação Inclusiva (Torres; Mendes, 2019). Contudo, essa perspectiva não pode ser compreendida de forma isolada. Conforme Souza e Aguilar (2021, p. 16), atribuir a

responsabilidade por resultados discentes unicamente aos professores parece a melhor saída, porém, os alunos são indivíduos complexos “que habitam em famílias com condições sociais diversas em escolas com ambientes pouco estruturados para um ensino de qualidade”. Ainda conforme Souza e Aguilar (2021), a responsabilização utilizada como instrumento de garantia da qualidade educacional pode gerar pressões adicionais sobre os professores, intensificando as exigências emocionais e físicas já presentes na profissão.

Já a pesquisa de mestrado de Boing (2023), realizada com professores de dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, aponta resultados positivos em relação às atitudes sociais dos professores tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Isso porque os:

Resultados indicaram que as atitudes sociais dos professores implicados na pesquisa foram favoráveis à inclusão de alunos com deficiência, da mesma forma, os resultados sugerem que a formação continuada na área da educação inclusiva influencia nas atitudes sociais positivas destes professores (Boing, 2023, p. 6-7).

Com base no que declara Boing (2023), a ideia de que estudos que envolvam as atitudes sociais em relação à Inclusão e à Educação Especial Inclusiva fazem-se necessários, pois podem fornecer indícios de como os envolvidos no ensino inclusivo estão lidando com os estudantes. Logo, torna-se mais viável elaborar soluções e adotar estratégias de enfrentamento. Porém, sempre se deve considerar que a prática docente é atravessada por múltiplas determinações sociais, institucionais e políticas que condicionam o trabalho pedagógico. Retomando Souza e Aguilar (2021), não é suficiente atribuir aos professores a responsabilidade unilateral por atitudes mais democráticas ou socialmente positivas. A educação está imersa em estruturas sociais, políticas e econômicas que condicionam o trabalho docente.

Após realizarmos a análise dos trabalhos selecionados, concordamos com Monico, Morgado e Orlando (2018, p. 46), quando afirmam que “ainda há muito o que fazer em relação à formação inicial de professores na perspectiva da Educação Inclusiva”.

Quanto à leitura das produções existentes, cada uma delas e as relações que se estabelecem entre todas nos concederam um panorama do que tem sido produzido, bem como quais ideias contrárias e críticas mais acentuadas apontam limites e favorecem ou não possibilidades acerca da formação de professores da Educação Especial Inclusiva e dos currículos de formação inicial.

A produção atual, por sua vez, tem contribuído para o processo histórico de reflexão acerca da inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas. À medida que nos aproximamos desse conjunto de produções, observamos que tais trabalhos se orientam pela análise de como as políticas educacionais e as relações sociais se materializam na realidade concreta. Dessa forma,

Com um pouco mais de clareza acerca do caminho a ser percorrido, e, de posse do material coletado, no todo ou em grande parte, o estudante/pesquisador deve identificar o que pode ser utilizado para a elaboração do estado da questão e o que provavelmente servirá para ser melhor explorado e utilizado nas discussões e análises teóricas, que serão realizadas nos capítulos que farão parte do trabalho de investigação (Therrien, S.; Therrien, J., 2004, p. 14).

Organizar e fazer um levantamento desse material tiveram o objetivo primordial de identificar o que já se produziu sobre o currículo da formação inicial de professores na área da Educação Especial Inclusiva. Mesmo as investigações iniciais favorecendo perceber os avanços e desafios significativos na implementação das diretrizes mencionadas (LDB/1996, PNEPEI), o levantamento efetuado neste estudo apontou lacunas na Formação de Professores no Curso de Pedagogia, destacando uma necessidade maior de aprofundamento teórico e prático sobre a Educação Especial Inclusiva. Ainda identificamos que as atitudes sociais dos professores são também mediadas pelas estruturas curriculares e pelas políticas de formação, ou seja, são influenciadas pelas políticas curriculares.

Acreditamos, dessa forma, que a pesquisa acadêmica pode ser um meio possível para refletir, propor caminhos para superar esses entraves, observar como os documentos e os discursos governamentais propõem uma Educação Especial Inclusiva, como os documentos legais estão sendo desenvolvidos pelas universidades (e de que forma); e, mais do que isso, investigar as dificuldades e potencialidades da formação docente nesse contexto, entendendo que a temática é uma conjuntura de disputas entre instituições políticas, econômicas, educacionais e sociais, inclusive em organismos de caráter internacional.

O presente trabalho contribui com a produção de conhecimento sobretudo com enriquecimento do debate sobre a Educação Especial Inclusiva no currículo da formação inicial dos estudantes de Pedagogia na Região Centro-Oeste para a preparação dos nossos educadores, visto que a concentração regional da produção acadêmica (Sul/Sudeste) e as necessidades formativas do Centro-Oeste apontam lacunas como *locus* de pesquisa. Seguimos então na esperança de, a partir desses embates, influenciar as políticas locais. Ademais, foi

possível observar as tensões entre o discurso legal de Educação Especial Inclusiva e a materialidade dos currículos restritivos.

Fato é que, conforme Frigotto (2006), o processo de conscientização é uma ação social dos sujeitos históricos sociais. Por isso, após os trabalhos produzidos no plano do conhecimento teórico, prático e no plano da realidade histórica, cremos que pesquisar o lugar da Educação Especial Inclusiva no IFG – Câmpus Goiânia Oeste, no Curso de Pedagogia, proporcionará visibilidade da temática, contribuindo para a disseminação do conhecimento.

Portanto, pesquisar a Formação de Professores e a Educação Especial Inclusiva no Curso de Pedagogia significa não apenas produzir conhecimentos, mas assumir um compromisso ativo de fazer dessa imersão e experiência acadêmica uma ponte para contribuir com uma parcela de transformação. Conforme Marx e Engels (2007, p. 103), “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”. O que se impõe é a compreensão dos processos e condicionantes históricos que estruturam esses problemas, pois é isso que permite produzir consciência crítica. Trata-se, pois, de analisar o objeto em suas condições concretas, desfazendo leituras simplificadas e desmontando o senso comum que ainda recai sobre a Educação Especial Inclusiva.

4 CURRÍCULO: O PONTO DE PARTIDA E O HORIZONTE DE CHEGADA

A presente seção apresenta o currículo como objeto epistemológico de investigação, pautando-nos pelas principais teorias do currículo e pelos seis níveis de desenvolvimento curricular. A intenção foi aprofundar a reflexão sobre o currículo, nas contribuições teóricas de Sacristán (2000), um autor amplamente reconhecido no campo dos estudos curriculares. Recorremos também a Silva (2016), cuja perspectiva não se alinhou diretamente ao método adotado nesta pesquisa, porém, constitui-se como um clássico da área com a obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, referência para a compreensão das teorias do currículo. Como nossa análise teve, no currículo, o ponto de partida e também o horizonte, buscamos compreendê-lo em sua inteireza. Para tanto, a presente seção está organizada em três subseções: na primeira, apresenta-se o currículo como teoria; na segunda, discutem-se as teorias do currículo; e, por fim, foi feita uma exposição teórica dos seis níveis de desenvolvimento curricular proposto por Sacristán (2000).

4.1 CURRÍCULO COMO TEORIA

De acordo com Silva (2016, p. 11), “A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que - cronologicamente, ontologicamente - a precede”. O autor lança mão da teoria para tentar compreender a realidade, e o uso do termo discurso expressa a abordagem teórica adotada por Silva (2016), vinculada à perspectiva pós-moderna. A definição do que é currículo parte das definições que as diferentes teorias produzem. Logo, conforme Silva (2016), trata-se de uma discussão histórica, discursiva e política. Sendo assim,

[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro "ser" do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?) (Silva, 2016, p. 14).

Ao analisar as diferentes definições de currículo, Silva (2016) propõe uma abordagem menos ontológica e mais histórica, na qual o foco não está em descobrir o verdadeiro “ser” do currículo, mas em compreender como diferentes teorias e momentos históricos o definiram. Desse modo, cada teoria reflete uma forma específica de compreender a função do conhecimento, da escola e dos sujeitos. Nessa perspectiva, Apple (1982) argumenta que qualquer tentativa consistente em compreender o currículo, e a quem pertence o conhecimento, precisa assumir necessariamente uma perspectiva histórica. Isso implica reconhecer que as concepções atuais de currículo e controle institucional são fruto de condições históricas específicas dentro da organização social.

Silva (2016, p. 15) apresenta, em sua obra, a origem etimológica da palavra “currículo”, que “vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’”, mas que, durante a corrida, nos tornamos quem somos. Defende sua principal ideia do currículo como uma questão de identidade e de subjetividade.

Aqui, para a presente pesquisa visando compreender o “currículo”, recorreremos ao autor espanhol Gimeno Sacristán (2013, p. 17), que o defende como “[...] a ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação de conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar”. Isto é, o currículo tende a ser influenciado por uma série de fatores e constitui uma “[...] realidade prévia muito bem

estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc.” (Sacristán, 2000, p. 13).

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo (Sacristán, 2000, p. 17).

Segundo o autor, nessa perspectiva, o currículo pode ser compreendido como um instrumento de ação reguladora – mas não somente isso, já que envolve também a complexidade de seus níveis curriculares – elaborada pelas autoridades competentes na área da Educação, que atuam como agentes culturais mediadores do que deve ou não ser ensinado. Nessa mesma perspectiva, Silva (2016) afirma que privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Ou seja, na elaboração de um currículo e nos seus conteúdos programáticos, não há neutralidade científica e ideológica porque eles expressam e refletem valores e uma cultura. Dessa forma, o currículo pode até aparentar estar ultrapassado e obsoleto, porém, de acordo com Sacristán (2000), Silva (2016) e Apple (1982), ele nunca será neutro.

É interessante frisar que os componentes curriculares fazem diferença na construção da nossa sociedade e que impactam os processos culturais, uma vez que o tipo de conhecimento que o sujeito recebe ao longo da sua trajetória acadêmica pode ser determinante em suas relações sociais. Sendo assim,

Não é indiferente saber ou não escrever, nem dominar melhor ou pior a linguagem em geral ou os idiomas. Não é a mesma coisa orientar-se em nossa sociedade, situando-nos no nível universitário, pelos saberes do Direito, da Medicina ou pelos estudos das humanidades. O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm conseqüências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto (Sacristán, 2000, p. 19-20).

Dessa forma, o autor concebe o currículo como uma opção cultural, que se tornará conteúdo dentro do sistema educativo. Segundo Apple (1982), a compreensão do currículo exige atenção às influências que o atravessam, bem como às representações, valores e práticas que orientam a constituição do pensamento pedagógico.

4.2 AS TEORIAS DO CURRÍCULO

Nesta subseção, inicialmente, serão apresentadas as teorias do currículo na perspectiva de José Gimeno Sacristán (2000), e, em seguida, será abordada a compreensão proposta por Tomaz Tadeu da Silva (2016). Essa sequência permite estabelecer um diálogo entre duas concepções que se complementam. Sacristán (2000) distingue então, em seu texto, quatro visões históricas e teóricas do currículo, explicando as quatro mais relevantes. A primeira dessas teorias aponta o currículo como uma soma das exigências acadêmicas, em que o currículo é visto de uma perspectiva tradicional, sendo um conjunto de conteúdos e disciplinas a serem ensinadas e absorvidas. Trata-se, pois, de:

[...] uma concepção que recolhe toda a tradição acadêmica em educação que valoriza os saberes distribuídos em disciplinas especializadas – ou, quando muito, em áreas nas quais se justapõem componentes disciplinares – como expressão da cultura elaborada, transformando-as em instrumento para o progresso pela escala do sistema escolar, agora numa sociedade complexa que reclama uma maior preparação dos indivíduos (Sacristán, 2000, p. 39).

A segunda teoria destaca o currículo como base de experiências, perspectiva inspirada nos movimentos escolanovistas. Nela, o currículo:

[...] é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências a provocação de situações problemáticas [...] desde uma perspectiva pedagógica e humanista, que atenda à peculiaridade e à necessidade dos alunos, é visto como um conjunto de cursos e experiências planejadas que um estudante tem sob a orientação de determinada escola. Englobam-se as intenções, os cursos ou atividades elaboradas com fins pedagógicos etc. (Sacristán, 2000, p. 41).

Essa segunda teoria está voltada para a experiência pessoal e coletiva do aluno, na qual o professor considera o conteúdo a ser lecionado a partir dos interesses pessoais dos estudantes, com um enfoque maior baseado nas atividades práticas. Porém, mesmo que essa prática seja planejada, tendo o aluno como o “centro” do problema, não podemos esquecer que o currículo e a vida escolar vão além de um planejamento, algo que limita o currículo, uma vez que pode englobar vivências e absorção de conhecimentos para além das atividades e vivências dos alunos dentro da escola. Nesse sentido, Sacristán (2000) destaca ainda que a educação escolarizada é composta por ações, tanto desejadas quanto incontrolladas, e que o processo educativo envolve também o fluir natural da ação docente muito além do planejamento formal.

A terceira teoria apresentada pelo autor é a do currículo como legado tecnológico e efficientista. Nela, o currículo é concebido a partir de uma lógica de tecnologia educacional, na qual os seus processos são organizados de maneira metódica, com objetivos, desenvolvimento e controle dos resultados. Isso porque:

A perspectiva tecnológica, burocrática ou efficientista foi um modelo apoiado na burocracia que organiza e controla o currículo, amplamente aceita pela pedagogia “desideologizada” e a crítica, e “imposto” ao professorado como modelo de racionalidade em sua prática (Sacristán, 2000, p. 44).

Todavia, na teoria do currículo, enquanto legado tecnológico e efficientista, há uma separação entre quem pensa e quem executa. Em outras palavras, há manuais para que o professor apenas execute, pois, uma vez que “O gestor pensa, planeja e decide; o operário executa a competência puramente técnica que lhe é atribuída, de acordo com os moldes de qualidade também estabelecidos externamente ao processo e de forma prévia a essa operação” (Sacristán, 2000, p. 45).

O problema dessa dinâmica, na terceira teoria, repercutiria no fato de que o professor poderia perder a sua autonomia e criatividade, realizando o processo de ensino e aprendizagem como se fosse uma atividade puramente mecânica, reduzindo-se ao papel de um mero executor. Com isso, haveria o risco (e talvez a intenção) de se apagar o contexto histórico e cultural em que professores e alunos estão inseridos, perdendo-se “de vista a dimensão histórica, social e cultural do currículo, para convertê-lo em objeto gestionável” (Sacristán, 2000, p. 46).

Na quarta abordagem teórica, por sua vez, há uma ponte entre a teoria e a ação: o currículo como configurador da prática. Nela, Sacristán (2000) declara que o currículo é compreendido a partir de uma perspectiva política e cultural, possuindo valores, e que, desse modo, não se trataria apenas de um plano, mas funcionaria como “roteiros” que podem configurar a prática. Conforme o autor:

Os estudos mais desenvolvidos na perspectiva social nos conscientizaram para o enfoque sociológico de ver no currículo uma expressão da correlação de diversas forças na sociedade; e os estudos mais funcionalistas nos mostraram o currículo como um objeto técnico, ascético, que é preciso desenvolver na prática na perspectiva meios-fins. Uma alternativa crítica deve considerar o currículo como um artefato intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as práticas sociais concretas que nelas se exercitam como consequência do desenvolvimento do currículo (Sacristán, 2000, p. 49).

Portanto, frente a essas considerações, o que podemos perceber é que o currículo não é neutro, pois reflete interesses de um grupo social que coloca suas ideias como premissas gerais e de maneira homogênea. Ou seja, há uma disputa de poder na sociedade e essa é uma das razões pelas quais não podemos ignorar o papel social e político que o currículo exerce como função mediadora. Soma-se que a prática docente – e o que de fato tenderá a se concretizar – não é guiada apenas por normas externas. É por isso que o currículo deve ser entendido a partir dos seus aspectos teóricos e práticos, pois, “Ao tomar consciência de que a prática se dá numa situação social de grande complexidade e fluidez, se descobre que seus protagonistas tomam numerosas decisões de prévia reflexão, se é que essa atividade há de se submeter a uma certa normatividade” (Sacristán, 2000, p. 49).

A partir dessa compreensão inicial das teorias do currículo de Sacristán (2000), como a soma das exigências acadêmicas formalizadas, como base das experiências vivenciadas no percurso escolar, como legado técnico-pedagógico acumulado historicamente e, sobretudo, como elemento configurador da prática que se concretiza na ação educativa, atravessado por disputas pedagógicas e materializado na prática educacional, a discussão encontra em Silva (2016) um aprofundamento teórico que desloca o olhar do currículo como território de tensões, identidades e relações de poder. Silva (2016) expande a análise ao evidenciar que todo currículo é também um posicionamento político, inscrito em disputas de significação e atravessado por forças históricas, culturais e ideológicas, apresentando as teorias como tradicionais, críticas e pós-críticas.

De acordo com Silva (2016), as teorias tradicionais do currículo se caracterizam por preocupar-se sobretudo com aspectos de organização, planejamento e avaliação. O currículo estava voltado à eficiência, à adaptação e às exigências da vida profissional. De acordo com Silva (2016, p. 16), essas teorias “aceitam mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, e acabam por se concentrar em questões técnicas”. O papel do especialista em currículo restringia-se a levantar as habilidades necessárias, desenvolver currículos que permitissem sua aquisição e elaborar instrumentos de medição “[...] numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (Silva, 2016, p. 17).

Silva (2016) apresenta, em sua obra, expressões como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos como termos característicos das teorias tradicionais do currículo. Esses são os elementos que a teoria tradicional do currículo tem como foco.

Embora as teorias tradicionais do currículo tenham predominado por longo tempo, houve tentativas de formular modelos mais progressistas dentro dessa mesma lógica. Segundo Silva (2016, p. 26), tais propostas buscavam renovar o ensino a partir da valorização da formação cultural e estética, introduzindo os estudantes “ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas”. Apesar de se apresentarem como uma inovação, essas perspectivas mantinham a centralidade no conhecimento erudito e universal, e assim “[...] o currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante” (Silva, 2016, p. 27).

A partir do momento em que o campo da educação começa a questionar esse caráter “neutro”, surgem autores no campo educacional que começam a denunciar essa não neutralidade. Enquanto as teorias tradicionais tendem a ocultar seu caráter ideológico sob a aparência de neutralidade e cientificidade, as teorias críticas e pós-críticas afirmam que toda teoria está “inevitavelmente implicada em relações de poder” (Silva, 2016, p. 16).

Conforme Silva (2016), as teorias críticas do currículo introduzem um novo conjunto de conceitos que rompem com a lógica técnica e neutra das teorias tradicionais. Termos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência são palavras que passam a caracterizar essa nova abordagem.

Se as teorias tradicionais aceitavam o *status quo*, as teorias críticas “são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (Silva, 2016, p. 30). O foco deixa de ser a execução, e o currículo passa a ser visto ou interpretado a partir da perspectiva de que maneira ele contribui para manter ou transformar as relações sociais e de poder.

Segundo Silva (2016), as teorias críticas possuem o movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação, na Europa, e reconceptualização nos EUA. Tiveram como fundamento a fenomenologia e o neomarxismo. As “[...] teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”, sendo influenciadas por autores como Althusser, Bowles e Gintis, Bourdieu e Passeron, Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire, Saviani e Basil Bernstein (Silva, 2016, p. 29), entre outros.

De acordo com Silva (2016, p. 31), Althusser acredita que, para a permanência da sociedade capitalista, a escola cumpre um papel importante, pois ela “atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo”, e deve constituir-se como um aparelho ideológico do Estado, um aparelho de reprodução de componentes tanto econômicos quanto ideológicos.

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais "técnicas", como Ciências e Matemática (Silva, 2016, p. 31).

O currículo, portanto, funciona como meio de difusão da ideologia dominante.

Conforme Silva (2016, p. 32), Bowles e Gintis defendem que a escola reproduz as relações sociais de produção ao espelhar, em seu funcionamento, as normas e hierarquias do mundo do trabalho, “a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista”.

Já para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural (Silva, 2016). Por meio da reprodução da cultura dominante, garante-se a reprodução da sociedade porque “a cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir” (Silva, 2016, p. 34). O currículo, ao se basear na cultura dominante, gera desigualdades, pois o currículo:

[...] se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível (Silva, 2016, p. 35).

Michael Apple é citado por Silva (2016) como um neomarxista. Conforme Silva (2016), Michael Apple analisa o currículo e compreende que a economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura. Desse modo, “há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado” (Silva, 2016, p. 45). De acordo com Silva (2016), Michael Apple, inspirado na análise marxista, vê como a sociedade capitalista se estrutura a partir de relações de dominação de classe, nas quais aqueles que detêm o controle dos meios e recursos materiais exercem poder sobre os que dispõem apenas de sua força de trabalho. Conforme Apple (1982, p. 10), “[...] as formas básicas como são organizadas e dirigidas às instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo controlam a vida

cultural”. Isso inclui práticas cotidianas como as escolas, e o ensino e os currículos que nelas se encontram. Assim, a atenção deveria voltar-se igualmente para as mediações ideológicas e culturais que se estabelecem entre as condições materiais de uma sociedade estruturada em classes e o modo como se constitui a consciência dos sujeitos que dela fazem parte.

Quero, portanto, examinar aqui a relação entre a dominação econômica e a cultural, examinar o que tomamos como dado e que parece produzir “naturalmente” algumas das consequências parcialmente descritas por aqueles cujo enfoque se centrou na economia política da educação (Apple, 1982, p. 11).

O autor argumenta que a educação jamais pode ser entendida como uma prática neutra, pois, pela própria natureza da instituição escolar, todo educador, consciente ou inconscientemente, participa de um ato político. Conforme Apple (1982, p. 131):

O conceito de hegemonia implica que os padrões fundamentais numa sociedade são ligados por suposições ideológicas tácitas, regras, se assim se quiser denominá-las, que em geral não são conscientes, bem como por controle e poder econômico. Essas regras servem para organizar e legitimar a atividade de muitos indivíduos cuja interação constitui uma ordem social.

Apple (1982) também aponta que a hegemonia não é estável, pois há uma “[...] preocupação em evitar uma concepção mecanicista e determinista dos vínculos entre produção e educação” (Silva, 2016, p. 45). O que ocorre no campo da educação não decorre de forma automática ou direta da estrutura econômica, visto que “esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos. Ele é mediado pela ação humana” (Silva, 2016, p. 45), que exige convencimento e consenso.

Ao dar ênfase ao conceito de hegemonia, Apple chama atenção para o fato de que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido. As pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Mas esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência. É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo (Silva, 2016, p. 48-49).

É nesse movimento de processo de convencimento que, de acordo com Silva (2016), surgem formas de resistência esboçadas na obra de Michel Apple em *Ideologia e currículo*.

Segundo Silva (2016), Henry Giroux, por sua vez, amplia essa discussão ao propor o currículo como política cultural:

[...] na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento (Silva, 2016, p. 51).

De acordo com Silva (2016), Giroux defende uma “pedagogia da possibilidade”:

[...] um conceito que vai se tornar central às teorizações de sua fase intermediária. Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo "duro" das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle (Silva, 2016, p. 53).

Para Silva (2016), o processo pedagógico permite às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle, professores e estudantes podem agir de forma crítica para transformar os significados impostos. O currículo é, portanto, “um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais [...] ligados a relações de poder e desigualdade” (Silva, 2016, p. 55).

Silva (2016) apresenta as reflexões de Paulo Freire e Dermeval Saviani, dois autores que, embora não sejam propriamente teóricos do currículo, contribuíram significativamente para o campo do currículo, pois suas teorizações focalizam questões que pertencem legitimamente ao campo dos estudos curriculares.

Por fim, um conceito central que atravessa todo esse debate é o do currículo oculto, que é utilizado por praticamente toda perspectiva crítica. Silva (2016, p. 77) questiona “quem escondeu o currículo oculto?”. Conforme Silva (2016), o currículo oculto pode ser entendido como o conjunto de valores, atitudes e comportamentos transmitidos de forma implícita pela escola.

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. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber "o que" se aprende no currículo oculto e através de quais "meios". Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas (Silva, 2016, p. 78).

Para as teorias críticas, o currículo oculto é um mecanismo de adaptação às estruturas injustas do capitalismo, e, ao “desocultá-lo”, ele se tornará menos eficaz, deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. “Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança” (Silva, 2016, p. 80).

Desse modo, as teorias críticas do currículo consolidam uma compreensão do campo educacional como espaço de disputa simbólica e ideológica, em que se produzem, reproduzem e contestam significados sociais. Como conclui Silva (2016), compreender o currículo criticamente é reconhecer que ele não apenas organiza conteúdos, mas também produz identidades, legitima saberes e constrói hegemonias. Isso porque, “numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (Silva, 2016, p. 82).

Já nas teorias ditas pós-críticas, para Silva (2016), o currículo deixa de ser compreendido somente como espaço de reprodução de desigualdades econômicas, e as discussões que antes eram centradas na economia e no sistema econômico vigente se deslocam para discussões que envolvem dimensões simbólicas, discursivas, culturais e identitárias.

Silva (2016) explicita que as noções que caracterizam esse campo teórico são: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Um tema recorrente, nessa perspectiva, é o multiculturalismo. Silva (2016) chama atenção para a ambivalência desse fenômeno: embora o discurso público celebre a diversidade cultural, essa mesma “diversidade” pode conviver com fortes tendências de homogeneização cultural. Nas palavras do autor, “a diversidade cultural é, aqui, fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização” (Silva, 2016, p. 85). Essa ambiguidade exige que se coloque em relação estreita as questões culturais e as questões de poder, evitando ler o multiculturalismo apenas como uma celebração da diferença.

Do ponto de vista analítico, Silva (2016) distingue duas leituras críticas do multiculturalismo. Uma corrente pós-estruturalista focaliza os processos discursivos que produzem a diferença: a diferença não é uma qualidade natural, mas é construída por práticas de significação. Outra vertente, mais “materialista” e influenciada pelo marxismo, ressalta as condições institucionais e econômicas que sustentam processos de exclusão e racismo, ou seja, não basta desconstruir discursos; é preciso também examinar as estruturas que os produzem:

[...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá "justiça curricular", para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (Silva, 2016, p. 90).

Para o autor, não basta que atinjamos a igualdade de acesso, pois isso é insuficiente, sendo preciso modificar o currículo existente, e os mecanismos que produzem e legitimam a diferença.

No campo do gênero, Silva (2016) discorre sobre a contribuição do feminismo para deslocar a análise da simples questão de acesso para a reavaliação do conteúdo e da estrutura do currículo, pois:

Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens - mas num mundo ainda definido pelos homens (Silva, 2016, p. 93).

Conquistas institucionais não são suficientes se as próprias formas de conhecimento e as práticas educativas continuarem organizadas segundo uma lógica patriarcal. Silva (2016) ressalta que autores dessa perspectiva feminista expõem o modo como a sociedade, a ciência e o currículo se organizam de modo majoritariamente masculina:

[...] o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento [...]. A sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino. Na análise feminista, não existe nada de mais masculino, por exemplo, do que a própria ciência. A ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina. Ela expressa uma forma de conhecer que supõe uma separação rígida entre sujeito e objeto (Silva, 2016, p. 93).

Na perspectiva de gênero, o currículo existente é a expressão da cosmovisão masculina, algo que precisa ser problematizado e transformado (Silva, 2016).

A discussão racial e étnica segue trajetória semelhante. Após fases iniciais centradas no acesso, a pesquisa crítica passou a questionar o próprio texto racial do currículo, sendo o currículo como o resultado de um processo relacional “- histórico e discursivo - de construção da diferença” (Silva, 2016, p. 101).

Silva (2016) lembra que narrativas curriculares frequentemente reproduzem mitos de origem nacional e a hegemonia do sujeito imperial europeu, mantendo marcas coloniais:

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de "raça", está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados (Silva, 2016, p. 100).

Logo, para uma abordagem pós-crítica, não basta “acrescentar” conteúdos diversos ao currículo; é necessário desocultar os mecanismos históricos e institucionais que produzem hierarquias culturais (Silva, 2016).

A teoria *queer* é apresentada por Silva (2016) como uma radicalização das reflexões sobre a construção social da identidade e da sexualidade. Mas, primeiro, vamos ao termo:

[...] o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico”. O movimento homossexual, numa reação à histórica conotação negativa do termo, recupera-o, então, como uma forma positiva de autoidentificação [...] o termo *queer* funciona como uma declaração política de que o objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social (Silva, 2016, p. 105).

É por meio da estranheza que se deseja perturbar o que é considerado “normal”. Ao deslocar o foco para a instabilidade e a construção das identidades sexuais, a teoria *queer* provoca o currículo a questionar normas, binarismos e as fronteiras do que é considerado “normal” (Silva, 2016). Nesse sentido, um currículo inspirado por essa perspectiva não busca apenas inclusão informativa, mas a transformação das estruturas institucionais e discursivas que definem o que é aceitável pensar e dizer.

Na abordagem pós-moderna, o modo de pensar o mundo mudou, pois “O chamado pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade” (Silva, 2016, p. 111).

As abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas, segundo Silva (2016), são frequentemente confundidas. Tais abordagens colocam em xeque os pressupostos emancipatórios clássicos, principalmente em relação ao currículo:

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista.

Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre "alta" cultura e "baixa" cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (Silva, 2016, p. 115).

O pós-estruturalismo, além de uma reação ao estruturalismo, constitui-se numa “rejeição da dialética - tanto a hegeliana quanto a marxista” (Silva, 2016, p. 117). Desconfiadas de metanarrativas e de um sujeito autônomo e unitário, essas correntes enfatizam a fragmentação dos sujeitos e a transversalidade das relações de poder e saber. Como ressalta o autor:

Ainda em oposição ao marxismo, para Foucault, o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder (Silva, 2016, p. 120).

Silva (2016) recupera Michel Foucault para assinalar que poder e saber são entrelaçados, não havendo saber neutro fora das relações de poder, e que, portanto, o currículo também deve ser analisado como um conjunto de dispositivos que produzem sujeitos.

A teoria pós-colonial completa esse quadro ao problematizar as continuidades entre imperialismo histórico e formas contemporâneas de dominação cultural:

A análise pós-colonial junta-se, assim, às análises pós-moderna e pós-estruturalista, para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio. Diferentemente das outras análises "pós", entretanto, a ênfase da teorização pós-colonial está nas relações de poder entre nações (Silva, 2016, p. 127).

Silva (2016) destaca que a representação do outro no currículo converte-se em terreno central de análise, pois foi por meio dela que se legitimou a superioridade europeia durante a expansão colonial.

O processo de dominação, na medida em que ia além da fase de extermínio e subjugação física, precisava afirmar-se culturalmente. Aqui, o que se tornava importante era a transmissão, ao outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento. A cosmovisão "primitiva" dos povos nativos precisava ser convertida à visão europeia e "civilizada" de mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e

convenientemente adaptada ao estágio de "desenvolvimento" das populações submetidas ao poder colonial. O projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica. Era através dessa dimensão pedagógica e cultural que o conhecimento se ligava, mais uma vez, ao complexo das relações coloniais de poder (Silva, 2016, p. 128).

O currículo, nesse enquadre, é avaliado quanto à sua matriz epistemológica colonial, e reivindica-se um projeto de descolonização curricular que confronte narrativas e representações hegemônicas.

Por fim, os Estudos Culturais fornecem instrumentos para ver o currículo como um campo de disputas culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia.

Conforme Silva (2016), a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. Assim, cultura e educação são mutuamente pedagógicas, e instituições culturais mais amplas (mídia, museus, indústria cultural) funcionam como currículos informais, contribuindo para a formação de subjetividades.

Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Agora a equiparação está completa: através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural. É dessa perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extraescolares, como os programas de televisão ou as exposições de museus, por exemplo, para citar duas instâncias praticamente “opostas” (Silva, 2016, p. 139).

Dessa forma, a análise pós-crítica desloca o olhar para os processos de significação cotidiana e para as mediações culturais que moldam o que se aprende e como se aprende (Silva, 2016).

Silva (2016) analisa as teorias críticas e pós-críticas não como abordagens mutuamente excludentes, mas como perspectivas que podem se articular de forma complementar, ampliando a compreensão do currículo. Para o autor, ambas contribuem para problematizar as relações de poder, a produção dos saberes e a constituição das identidades, ainda que partam de ênfases distintas, ora na crítica às estruturas sociais e econômicas, ora na centralidade do discurso, das subjetividades e das diferenças. O autor nomeia esse dilema como um embate entre “a hipótese da determinação econômica e a hipótese da construção discursiva” (Silva, 2016, p. 145).

A expressão “Sendo ‘pós’, ela não é, entretanto, simplesmente superação” (Silva, 2016, p. 147) porque marca exatamente esta ideia: não se trata de abandonar o que veio antes, mas de ampliar suas possibilidades e reconhecer seus limites. Assim, o autor afirma a necessidade de articulação entre as duas perspectivas, porém, reafirma que as teorias críticas continuam mais vivas do que nunca. Silva (2016, p. 147-148) reforça essa perspectiva ao afirmar:

O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Entretanto, as teorias pós-críticas descentralizam a noção de poder e ampliam os recortes de análise. O poder deixa de ser compreendido apenas como instituição ou controle explícito e passa a ser percebido como rede difusa: “O poder está espalhado por toda a rede social” (Silva, 2016, p. 148).

As três perspectivas apresentadas por Silva (2016) permitem compreender o currículo não apenas como organização de conteúdos, mas como um campo em disputa. As teorias tradicionais evidenciam sua dimensão técnica e funcional, as teorias críticas revelam as relações de poder e reprodução das desigualdades e as teorias pós-críticas ampliam esse debate ao incorporar identidades, discursos e múltiplos marcadores sociais.

Discutir currículo é, sobretudo, discutir poder, ideologia e hegemonia. As contribuições de Apple (1982) permitem interpretar que aquilo que chega à escola não é neutro, nem está dado, mas resulta de relações históricas, políticas e culturais. Essa perspectiva dialoga diretamente com Sacristán (2000), que busca evidenciar como o currículo se desenvolve. Na próxima subseção, serão explorados os níveis de desenvolvimento do currículo propostos por Sacristán (2000), com o objetivo de compreender como o currículo se concretiza em diferentes instâncias, do prescrito ao avaliado.

4.3 OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

A presente subseção discute os seis níveis de desenvolvimento curricular propostos por Gimeno Sacristán (2000) cuja ideia foi desenvolvida pelo autor espanhol que apresenta essa teorização na obra *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Podemos constatar que o conceito “currículo” não tem se restringido apenas à seleção de conteúdos, pois ele é

suscetível e utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular (Sacristán, 2000). Por isso, o autor propõe um modelo de interpretação do currículo, no qual ele divide esse protótipo em seis níveis ou fases de objetivação. Partindo do currículo prescrito, que se materializa nos documentos oficiais, avançamos para o currículo apresentado aos professores, mediado por materiais e orientações pedagógicas. Em seguida, observamos o currículo moldado pelo docente, atravessado por interpretações, experiências e condições concretas de atuação, até alcançar o currículo em ação, vivido nas interações do cotidiano escolar. O percurso culmina no currículo realizado, expresso nas aprendizagens construídas pelos estudantes, e no currículo avaliado, que regula e legitima determinados conhecimentos por meio de instrumentos e critérios de verificação.

No primeiro nível, está o currículo prescrito, que estabelece e orienta quais são os conteúdos (normalmente obrigatórios) que devem compor o currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo; logo, toda decisão dos conteúdos e da prática do desenvolvimento desse currículo será a partir das instâncias de decisão política e administrativa, que estabelecerão as regras do sistema curricular (Sacristán, 2000).

Nesse sentido, uma vez que “a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social” (Sacristán, 2000, p. 108), o currículo no primeiro nível tende a ser um documento de referência nacional e inicial, que deve ser consultado na elaboração dos materiais do sistema de ensino. Isto é, o Estado organizará o sistema educativo, condicionando conteúdos conforme seus interesses e, assim, os saberes selecionados influenciarão diretamente a cultura e as relações econômicas e sociais.

O segundo nível, por sua vez, é o currículo apresentado aos professores. Trata-se de uma interpretação do currículo prescrito por meio dos materiais didáticos. A respeito desses, Sacristán (2000) desenvolve uma discussão, principalmente, em relação aos livros-textos. Isso porque esses materiais, além de se configurarem como guias para a prática docente, também contribuem para atender aos interesses do mercado editorial responsável pela comercialização de livros, gerando uma “grande amplitude de mercado, caducidade e homogeneidade dos produtos [...] algo pouco adequado pedagogicamente, mas muito rentável do ponto de vista econômico” (Sacristán, 2000, p. 152).

Ao trazer à tona esse aspecto, o autor alerta para o fato de que o professor – ao utilizar esses materiais como guia pedagógico e usá-los para sustentar sua prática pedagógica – pode fomentar uma didática prejudicial à aprendizagem dos estudantes. Pode, inclusive, deteriorar a sua autonomia profissional, pois tais materiais se caracterizam por traduzir as prescrições curriculares gerais. Além disso, esses materiais didáticos não são apenas

auxiliares ou livros, que cumprem uma função pedagógica: eles podem exercer elementos de controle e produtos de consumo. Dessa forma, trata-se de uma ferramenta insuficiente e rasa devido à complexidade que se constitui o processo de ensino da aprendizagem.

O terceiro nível é o currículo moldado pelos professores, algo que ocorre porque, segundo Sacristán (2000), o professor é um elemento de primeira ordem na concretização da realização do currículo como prática pedagógica. Ou seja, o professor é um ser individual e social inserido em um espaço-tempo de cultura.

Nesse contexto, ao planejar a prática e “traduzir” o currículo prescrito e o material didático, esse professor pode deixar diversas impressões na sua interpretação. Em outras palavras, o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos. Logo, “a influência é recíproca” (Sacristán, 2000, p. 165). Por isso, não podemos desconsiderar o professor nesse processo, do trabalho que é despendido ao realizar o planejamento porque essa dinâmica pode trazer conhecimento, atividades ou experiências que o docente teve ao longo da sua vida; sobretudo, porque desconsiderar a figura do professor do currículo é contra a sua própria função educativa (Sacristán, 2000).

Ainda que o local de trabalho de um professor esteja normalmente inserido numa instituição, com normas “marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir” (Sacristán, 2000, p. 166), não podemos esquecer que o docente possui autonomia, mesmo diante do controle exterior em relação à sua atuação e sobre os resultados do sistema educativo. Nesse sentido, “o professor é inevitavelmente mediador para o bem ou para o mal, num sentido ou noutro” (Sacristán, 2000, p. 179). Logo, importa compreendermos qual a concepção epistemológica da qual esse professor parte, pois:

[...] professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se ligam mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este lhe seja apresentado (Sacristán, 2000, p. 181).

Então, a partir da concepção desses professores, suas ideias selecionarão conteúdos que consideram valiosos, dando mais importância a determinados conhecimentos em detrimento a outros e tudo isso transparecerá na avaliação do currículo e nos componentes curriculares. Se, por exemplo, a prática de algum docente for pautada por uma concepção na

qual predomina a falta de clareza, talvez por ele não ter trabalhado esses dilemas epistemológicos na sua formação inicial, sem perceber, professores com esse perfil poderão colocar em prática algo que Sacristán (2000, p. 182) denomina de “currículo oculto da formação de professores”, no qual o professor terá “adquirido por experiência prévia os únicos elementos responsáveis por sua bagagem neste componente”, reforçando, pois, as concepções estabelecidas anteriormente.

O quarto nível de modelo de interpretação do currículo, de acordo com Sacristán (2000), é o currículo em ação, pautado pelo ato de agir, que se concretiza na aula. Para o autor, trata-se de uma construção da prática e da “[...] última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida” (Sacristán, 2000, p. 201).

Nesse sentido, precisamos compreender que os resultados da Educação dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nos processos de ensino, tais como as relações entre os sujeitos, a cultura, as atividades escolhidas, a metodologia do professor regente etc., pois “Não podemos descobrir a realidade do que ocorre no ensino senão na própria interação de todos esses elementos que intervêm nessa prática” (Sacristán, 2000, p. 203). Ainda precisamos lembrar que a aula é maleável, uma vez que situações atípicas podem acontecer e o que está no currículo pode ser trabalhado de modo aquém ou além do esperado. Ademais, é a “prática que ultrapassa os propósitos do currículo devido ao complexo tráfico de influências às interações e etc. que se produzem na mesma” (Sacristán, 2000, p. 106).

Porém, para além de uma aula, que pode expressar a autonomia pedagógica do professor, esse momento também pode ser condicionado pelas atividades escolares, que Sacristán (2000) chama de “tarefas”, podendo servir como conteúdos da prática, mediadoras do ensino e como matriz de socialização. Nesse sentido,

A ação do ensino nas aulas não é um puro fluir espontâneo, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, mas algo regulado por padrões metodológicos implícitos nas tarefas que se praticam. De fato, essa dinâmica é muito fluida, imprevisível, mas os esquemas de atividade que a ordenam não. Seu dinamismo está, pois, condicionado pela ordem interna da atividade. Se conhecermos de antemão um determinado tipo de tarefa que um professor vai realizar, pode-se predizer de algum modo como transcorrerá sua prática, porque o curso de ação que cada tarefa tem segue um plano implícito que regula seu desenvolvimento e se acomoda no transcurso do mesmo. Por isso, os estilos pedagógicos dos professores, apesar de seus componentes idiossincráticos, são tão parecidos, porque a

estrutura de tarefas nas quais se concretizam são semelhantes (Sacristán, 2000, p. 206).

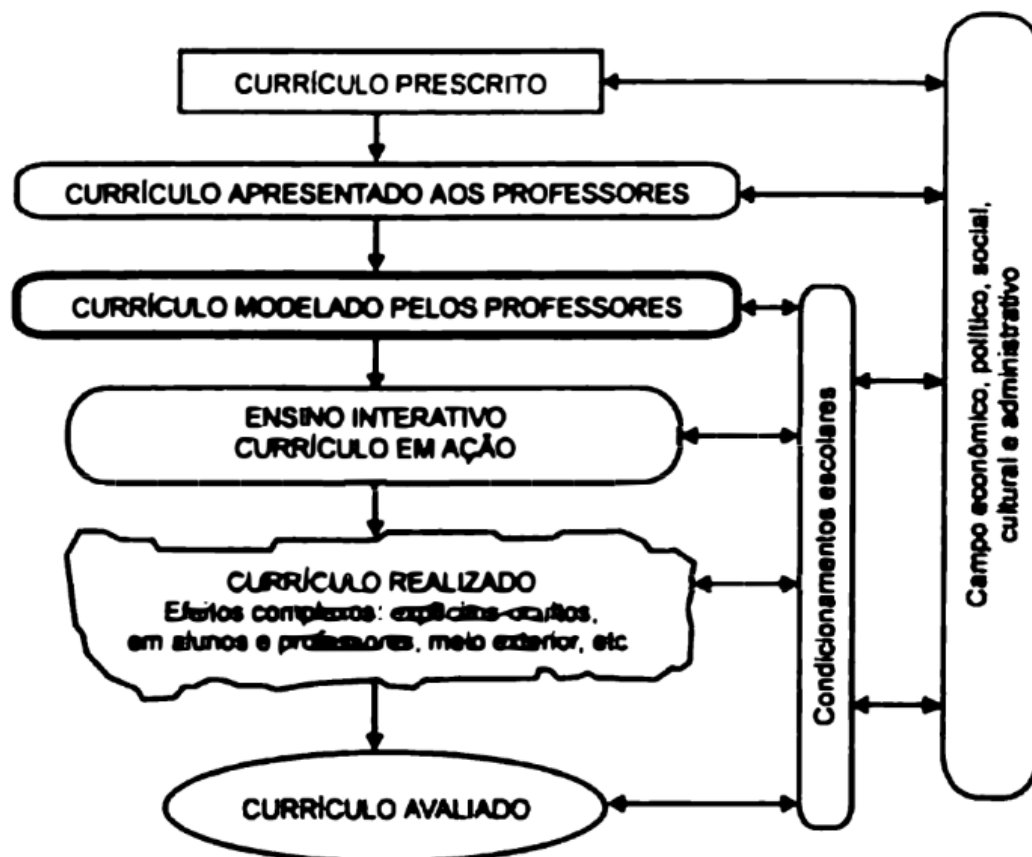
Portanto, nem tudo na aula pode ser controlado e previsível, mesmo que esse professor siga um planejamento, sendo necessário que o professor tenha flexibilidade e abertura para lidar com as variáveis que ocorrem durante uma aula. Todavia, mesmo que as situações mudem, existe uma lógica interna, que está no planejamento e que funcionará como um guia: o fato de que as “tarefas” possuem comandos e conteúdos, que geram certa previsibilidade de como a aula será conduzida. Ou seja, mesmo que cada professor tenha o seu modo único e peculiar de lecionar, as tarefas previstas conduzirão a ação, pois elas mediatizam toda a experiência dos que aprendem com a cultura e com o meio escolar (Sacristán, 2000), alcançando não somente professores, mas também gestores e, principalmente, alunos.

Já o quinto nível é o currículo realizado, que é consequência da prática realizada e por meio do qual é possível observar os resultados do currículo em ação. Nele, a repercussão do currículo se refletirá na aprendizagem dos alunos. Os efeitos, por sua vez, nem sempre poderão ser notados de maneira imediata, pois poderão repercutir como “efeitos ocultos do ensino” (Sacristán, 2000, p. 106), afetando tanto os alunos quanto os professores.

O sexto e último nível é o currículo avaliado, que é uma forma de controle porque, enquanto nele se mantiver “uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos” (Sacristán, 2000, p. 106). Desse modo, nesse sexto nível, o currículo será averiguado por meio de testes, como exames internos e externos, e será analisado se os objetivos elaborados pelo currículo prescrito de fato foram alcançados.

A compreensão dos níveis de desenvolvimento curricular é ilustrada a seguir por meio de figura apresentada por Sacristán (2000):

Figura 2 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

Notamos, assim, que os seis níveis estão interligados, mas que, conforme aponta Sacristán (2000), nem sempre esses modelos produzirão decisões lineares e concatenadas, pois o nível de decisão não depende necessariamente um do outro. Ademais, cada nível possui certo grau de autonomia. Logo, as decisões advindas de cada modelo podem representar forças em diferentes direções – ou até contraditórias –, que tenderão a criar um campo que Sacristán (2000) denomina de “conflito natural”. Nas palavras do autor:

Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica [...] resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos (Sacristán, 2000, p. 102).

Entendemos, assim, que uma lei não incide diretamente na prática por conta da complexidade dos níveis de currículo, mas, principalmente, porque uma não está subordinada

à outra. Dessa forma, ao abordarmos o currículo, é fundamental não nos restringirmos a documentos ou práticas isoladas, uma vez que essas nem sempre refletem a complexidade do processo de aprendizagem, a realidade vivenciada, os sujeitos envolvidos e suas experiências de vida.

Diante dessas ponderações, compreendemos o currículo como um campo que expressa forças, interesses, valores e preferências da sociedade, bem como de determinados setores sociais. Por isso, investigamos como o currículo prescrito, apresentado aos professores, e o currículo moldado pelos professores se expressam no Curso de Pedagogia, e, principalmente, quais concepções epistemológicas estão sendo propagadas aos professores em formação.

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: HISTÓRIAS QUE SE INTERCONECTAM

A presente seção tem como objetivo explicar os termos “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”, bem como apresentar a trajetória da Educação Especial Inclusiva e da formação de pedagogos no Brasil, com destaque para os principais marcos legais que estruturaram esse percurso. Também serão evidenciados os processos de exclusão, segregação, integração e inclusão que marcaram os sistemas educacionais destinados às pessoas com necessidades educacionais específicas.

5.1 OS TERMOS EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta subseção, buscamos elucidar as distinções conceituais entre os termos “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”. Tal diferenciação é fundamental para compreendermos as mudanças paradigmáticas na nomenclatura voltadas para pessoas com necessidades educacionais específicas.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino. Conforme a LDBEN (Brasil, 1996), a Educação pode se organizar em várias modalidades de ensino, como modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de Educação do Campo, quilombola, indígena, entre outras. Na LDBEN/1996, a Educação Especial é uma modalidade de ensino prevista em seu Art. 58, que declara:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Já a Educação Inclusiva é uma ação política e institucional que defende que a Educação é um direito de todos que foram excluídos historicamente. Conforme a Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva Inclusiva - PNEE-PEI (Brasil, 2008), a educação especial abrange um viés inclusivo:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Portanto, quando falamos de Educação Especial, nos referimos a um viés inclusivo. Para este trabalho, o termo Educação Especial Inclusiva foi usado como delimitação de tema e não como uma concepção da inclusão da pessoa com deficiência no sistema de ensino ou na sociedade. Até mesmo porque, como afirma Kuhn (2017, p. 340), “a concepção de deficiência relacionada à diversidade, justiça social e inclusão está inserida no contexto discursivo de desenvolver políticas e práticas inclusivas, numa relação antinômica entre o par, inclusão e exclusão”.

Um fato a ressaltar é o de que o discurso da inclusão é para todos os grupos que historicamente sofreram o processo de exclusão, inclusive, para as pessoas com deficiência, a fim de que todos possam ter acesso e permanência à Educação e a fazer valer os seus direitos, pois:

Seria, no mínimo, ingênuo imaginar que a proposta de educação inclusiva se destina, apenas, aos alunos da educação especial; ou que, eliminando-se radicalmente todas as modalidades de atendimento que lhes têm sido oferecidas ficará garantida a necessária e urgente transformação de nossos sistemas educacionais (Carvalho, 2004, p. 37).

Cury (2005) afirma que existe uma dialética entre os dois termos: não há inclusão sem exclusão porque, para alguém estar “dentro”, necessariamente outro está “fora”. Conforme o autor, “excluir é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar. No entanto, não se pode deixar de dizer que o preso, excluído do convívio social, é também um incluído nas grades prisionais” (Cury, 2004, p. 14).

De acordo com Cury (2005), a própria origem etimológica do termo incluir já revela tensões importantes para se compreender os desafios da Educação Especial Inclusiva. Em sua análise, o autor explica que a palavra deriva do latim *includere*, significando “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar”. Cury (2005) detalha que esse verbo resulta da junção do prefixo in- com *cludo/cludere*, relacionado à ideia de “fechar” ou “encerrar”, e que está na mesma raiz do substantivo “claustro”, entendido como um espaço delimitado, murado e restrito a alguns.

Como afirma o autor, “incluir será, pois, ‘entrar no claustro’, adentrar um lugar até então fechado e que, por encerrar determinadas vantagens, não era, até então, compartilhado com outros” (Cury, 2005, p. 14). Dessa forma, incluir não é apenas permitir a entrada em determinado espaço, mas implica reconhecer que esse espaço historicamente operou por meio da exclusão, exigindo, portanto, uma reconfiguração das relações e dos limites que o constituem.

Assim, excluir não significa apenas retirar alguém de um espaço, mas também impedir sua entrada ou participação. No caso das pessoas com necessidades educacionais específicas, isso se evidencia quando a escola as aceita formalmente, mas não oferece condições reais de acesso ao currículo, apoio pedagógico ou acessibilidade, criando situações em que a pessoa está “incluída” no ambiente escolar, porém, permanece excluída do processo educativo.

Essas pessoas permanecem por meio daquilo que Kuenzer (2007) chama de inclusão excludente, em que os mecanismos institucionais criam a falsa ilusão de ampliação de oportunidades e facilitação de acesso, em que o conhecimento lhe é disponibilizado e ao mesmo tempo, de maneira contraditória, lhe é negado. Conforme a autora:

Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (Kuenzer, 2007, p. 1170-1171).

O sistema educacional reforça a dualidade entre quem tem acesso ao conhecimento e quem recebe apenas uma formação mínima, insuficiente para enfrentar as contradições sociais e participar da vida coletiva. Kuenzer (2007) evidencia que o conceito de exclusão está ligado às desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista. Trata-se, pois, de um

mecanismo social e econômico que mantém desigualdades de classe ao oferecer percursos formativos para grupos distintos, produzindo uma inclusão que formalmente acolhe, mas, na prática, mantém a desigualdade. Determinadas práticas ou políticas, mesmo sob o discurso da inclusão, podem reproduzir desigualdades, e cooperar para a manutenção da ordem social vigente. A inclusão só seria efetivada mediante uma ruptura, uma superação do modo de produção do sistema capitalista (Kuenzer, 2007).

Por isso, em nossa investigação, nos posicionamos em defesa da Educação Inclusiva, todavia, como aponta Rosita Edler Carvalho (2004), uma educação inclusiva sem o desmonte da Educação Especial. Isto é, mesmo que soe contraditório, nosso posicionamento está relacionado ao fato de que acreditamos que, para que ocorra uma educação inclusiva, é necessário que haja condições de acesso e permanência; e que, nesse contexto, a Educação Especial promoverá a pessoa com deficiência.

Recontextualizando, Educação Inclusiva deve ser para todos no sentido de que nenhuma pessoa seja excluída dos espaços sociais. Compreendemos, assim, que o suporte oferecido pela Educação Especial ainda se faz necessário na nossa sociedade para o processo de implementação de uma escola inclusiva, visto que o termo enfatiza que não se trata apenas de acesso, mas de garantia de direitos focalizados, reconhecendo que políticas universais são insuficientes para corrigir desigualdades profundas (Cury, 2005). De acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007), em uma escola aberta à diversidade, a Educação Especial e a Educação Inclusiva são propostas que se complementam. Ou seja, a Educação Especial não deve ser considerada algo à parte da escola, mas, sim, um conjunto de recursos que a escola deverá dispor para atender à diversidade dos alunos. Nesse sentido,

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 344).

Temos, então, de considerar as pessoas com necessidades educacionais específicas de forma concreta. Afinal, estamos falando de pessoas com diversas especificidades, que, por vezes, precisam de adaptações metodológicas. Aliado a isso, vale lembrar que os instrumentos de excluir, segregar, integrar e incluir os homens são construídos historicamente pelos próprios homens na História. Em outras palavras:

Se a exclusão social ocorre em um grupo por divergências políticas, étnico-raciais, religiosas, marcas fenotípicas e/ou genotípicas, dentre outros, é porque foi construída socialmente. Portanto, a inclusão também é uma construção social e pode levar à equidade de todos os seres humanos em diversos espaços que eles adentrem (Araújo, 2023, p. 12).

Acreditamos, dessa forma, que pessoas com deficiência devem ser vistas além das suas condições físicas e genéticas: não devemos reduzi-las a um laudo, pois são indivíduos que possuem sua identidade com direitos de participação social (Araújo, 2023). Nesse sentido, antes de serem percebidas, consideradas e/ou mesmo “rotuladas” como pessoas com deficiência, são seres humanos, logo, são seres sociais com direitos, que agem e reagem no meio social.

Assim, reafirmamos que o termo Educação Especial foi utilizado para delimitação de tema, pois o que cremos e defendemos é uma Educação Inclusiva de qualidade para todos, fundamentada no direito à diferença, reconhecendo que deficiência é uma dimensão da diversidade humana.

5.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Apoiamo-nos na percepção de Bianchetti (1995), quando afirma que a Educação Especial Inclusiva somente será compreendida se inserida no amplo espectro do processo histórico de como o homem foi construindo sua existência, pois só assim poderemos entender como a deficiência foi vista e encarada historicamente, bem como quais concepções foram utilizadas no processo de exclusão, segregação, integração e inclusão.

A princípio, é necessário entender que, no contexto das sociedades primitivas e no âmbito interno de civilizações nômades, pessoas com deficiência física (coxos, paralíticos, baixa visão, surdos) tendiam a ser abandonadas em virtude da preservação da existência coletiva. Como naquela época as necessidades vitais precisavam ser garantidas, quem não fosse apto a acompanhar as jornadas de deslocamentos era largado à própria sorte, sem que houvesse qualquer atribuição de culpa (Bianchetti, 1995). O autor também exemplifica o caso de Esparta, que, na Idade Antiga, formava excelentes guerreiros e, caso alguma criança espartana nascesse com deficiência, ela seria condenada à morte.

Na Idade Média, por sua vez, a deficiência era associada ao pecado, fosse da pessoa que nasceu com deficiência, fosse da sua família. Nesse contexto, ter nascido com uma deficiência era interpretado como uma punição divina. A deficiência estava ainda associada à

caridade, na medida em que poderia ser entendida como um meio para que os dons de Deus se manifestassem (Bianchetti, 1995).

Já na Idade Moderna, com o advento da Revolução Industrial, a deficiência passa a ser observada a partir de uma perspectiva de disfuncionalidade, na qual o corpo passa a ser visto como uma “máquina” para a produção capitalista (Bianchetti, 1995). Conforme o autor, o verdadeiro pecado passa a ser não produzir, haja vista que, naquele cenário, “O Deus se chama ‘capital’ e o ‘pecado’ na religião do capital é não ser produtivo” (Bianchetti, 1995, p. 14).

A partir do final do século XIX e início do século XX, a busca pela eficiência passou a ser o centro das transformações econômicas mundiais, marcando a transição do capitalismo de livre concorrência para a formação dos monopólios. Dessa forma, o trabalho, em todas as formas de organização do sistema econômico, sempre foi negado à pessoa com deficiência. Conforme a descrição de Bianchetti (1995), quando o deficiente conseguia sobreviver era por meio da boa ação da Igreja. Ou seja, o modelo assistencialista passa a tentar integrar as pessoas na sociedade, considerando a sua capacidade para contribuir com o capital.

No Brasil, de acordo com Mazzotta (2001), a história da Educação Especial pode ser dividida em dois períodos: o primeiro, de 1854 a 1956, com as iniciativas oficiais, particulares e isoladas; e o segundo, de 1957 a 1993, com as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

O primeiro período teve seu marco histórico em 12 de dezembro de 1954, quando Dom Pedro II, por meio de um decreto imperial, fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”. Desde o seu início, o ensino do Instituto foi direcionado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos “surdos-mudos” de 7 a 14 anos de idade. Foram instaladas também, posteriormente, oficinas para os alunos aprenderem ofícios, como o de sapataria (Mazzotta, 2001).

A primeira menção a currículos para a instrução de professores direcionados a pessoas com deficiência ocorreu em 1883, no 1º Congresso de Instrução Pública, que foi convocado pelo Imperador. Na ocasião,

A despeito de se constituir medidas precárias em termos nacionais (em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos), a instalação do IBC e do INES abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Entre os temas referido no congresso figurava a sugestão de currículo e formação para professores de cegos e surdos (Mazzotta, 2001, p. 29-30).

Naquele período, os institutos mantinham prestígio e investimentos financeiros. Ocorre que, mesmo diante da criação desses institutos, não sucediam avanços no que se refere à inclusão da pessoa com deficiência, pois esses indivíduos continuavam isolados e segregados em instituições específicas. De acordo com Drago e Gabriel (2023, p. 2):

O Brasil Império foi negligente quanto à educação do deficiente e, para além do abandono, persistiram os conceitos baseados em estereótipos que culpavam a hereditariedade desses indivíduos. Ademais, a educação especial – entendendo os limites do termo em relação à época – tinha caráter laboral em uma sociedade que recebia influências do pensamento eugenista, baseado no darwinismo social, e segregacionista, uma vez que isolava as pessoas com deficiência menos visível em instituições, muitas vezes de caráter assistencialista e/ou médica.

Diante disso, compreendemos que a Educação Especial Inclusiva, nesse primeiro período, era voltada para o trabalho manual, em que a pessoa era enxergada como menos apta, independentemente da deficiência (física ou intelectual). Ali o foco era integrar as pessoas socialmente de modo que elas fossem úteis, exercendo funções subalternas.

Na sequência, a partir do século XX, da instauração da República até 1950, trabalhos que aludiam às pessoas com deficiência começaram a ser publicados na área científica e instituições com caráter filantrópico, assistencialista e religiosas, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Associação Pestalozzi e outras iniciativas similares, foram criadas pelo país, a fim de atender essas pessoas que estavam socialmente marginalizadas. Desse modo, conforme Drago e Gabriel (2023), o que se percebe na Primeira República é a mudança de eixo em relação ao controle dessas pessoas, que saíram do âmbito hospitalar para o meio social cotidiano.

Neste sentido, a vertente pedagógica passa a ser uma alternativa para o controle desse grupo social e a necessidade de escolarizar toda a população, defendida pelo movimento da Escola Nova, estende-se às crianças com deficiência, buscando, além de dar assistência médica, promover a identificação e condução disciplinar das crianças anormais (Drago; Gabriel, 2023, p. 5).

Vale ressaltar que a primeira metade do século XX foi marcada pela parceria de instituições filantrópicas com o Estado. Essas iniciativas foram importantes e representaram grandes avanços para o período. Porém, de acordo com os autores, foram iniciativas que continuaram a reproduzir desigualdades e segregação ao tratar a deficiência de modo assistencialista e disciplinar apenas para que essa pessoa pudesse ser controlada socialmente.

Na segunda metade do século XX, Mazzotta (2001) explica que a expansão da Educação Especial Inclusiva no país se deu por meio de campanhas incentivadas pelo governo federal. Foi então que o atendimento educacional à pessoa com deficiência ganhou amplitude. De acordo com o autor, as principais campanhas lançadas ao longo dos anos foram: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958; Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960; e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADAME), pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.

A CADAME foi uma importante campanha influenciada, principalmente, pelos movimentos da Educação Especial (Pestalozzi, APAE etc.) da época (Mazzotta, 2001). No caso da CADAME, a campanha tinha como principal objetivo promover assistência educacional a crianças “retardadas” e “outros deficientes mentais” em território nacional, por meio de treinamento e reabilitação, além de prever a formação de professores e técnicos especializados para a função e ainda:

- I – cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupou das crianças retardadas e dos outros deficientes mentais.
- II – incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.
- III – incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais.
- IV – estimulando a constituição de associações e sobretudo de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e a outros deficientes mentais.
- V – estimulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre as causas do mal e meios de combate.
- VI – incentivando, promovendo e auxiliando a publicação de estudos, técnicos e de divulgação: a organização de congressos, conferências, seminários exposições e reuniões destinadas a estudar e divulgar o assunto.
- VII – mantendo intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema.
- VIII – promovendo e auxiliando a integração das crianças retardadas e outros deficientes mentais nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas (CADAME, 1960, Art. 17 *apud* Mazzotta, 2001, p. 68).

De acordo com Mazzotta (2001), a CADAME foi um programa relevante, que possuía um fundo especial para receber contribuições tanto de entidades públicas quanto de entidades privadas, podendo ser doações de instituições nacionais ou internacionais.

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Tal diretriz fixava a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino em todo o território brasileiro. Esta lei apresentou um capítulo dedicado à educação de excepcionais:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

Somado a isso, “[...] este documento fixava como objetivo da educação dos excepcionais sua integração à sociedade, enquadrando-os, ‘quando for possível’” (Drago; Gabriel, 2023, p. 7). Isto é, havia espaço para que não fosse possível. Logo, nenhuma adaptação foi prevista. Isso dignifica dizer que o indivíduo é quem deveria se adaptar ao sistema de ensino, excluindo as pessoas mais comprometidas com pouca ou nenhuma participação social.

Percebemos, desse modo, que a concepção da Educação Especial se expressa no documento como integracionista. Porém, o Art. 89 prescreve que, mesmo com a integração desses alunos no sistema de ensino, ainda havia a garantia e a participação de instituições especializadas de caráter filantrópico e assistencialista como parte do sistema. Assim, essas instituições podiam receber verbas públicas para a sua atuação, “[...] ou seja, a educação especial, em sua base, mantinha o caráter segregacionista, mesmo com vistas à integração do aluno com deficiência” (Drago; Gabriel, 2023, p. 7).

Nessa mesma sequência histórica, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Decreto nº 72.425/73. Conforme mencionado por Mazzotta (2001), o CENESP passou a ser o órgão central de direção superior, tendo como principal finalidade a função de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. Fato é que, desde a sua criação, o CENESP mantinha ações conjuntas com a iniciativa privada. Nesse sentido, a institucionalização da Educação Especial no país passou a ser resultado dessas relações de forças políticas e

econômicas, por instituições privadas assistenciais, que tinham em sua gênese incorporado uma concepção hegemônica fundamentada numa racionalidade dicotômica entre o normal e o patológico (Kuhnen, 2017).

Em termos de concepção de subjetividade, em consonância com os interesses do movimento do capital, nesse momento histórico os documentos difundiam a defesa de uma homogeneização das singularidades e, ao mesmo tempo, de uma seletividade social para favorecer a ascensão cultural dos mais aptos. Esse projeto foi liderado por uma elite orgânica formada por empresários, intelectuais e militares, representantes de interesses financeiros multinacionais e associados. Eles exerceram seu poder de classe, tendo como estratégia ditatorial e psicossocial a busca de uma consciência coletiva homogênea como forma de legitimação do regime e da manutenção da ordem social (Kuhnen, 2017, p. 334).

Portanto, a Educação Especial se expressa nos documentos com uma concepção integradora, isto é, com o propósito de integrar as pessoas com deficiência à sociedade, tornando-as úteis ao modo de produção capitalista.

Nesse processo, de acordo com Drago e Gabriel (2023), a década de 1980 deu condições legais para que indivíduos e/ou instituições lutassem pelos direitos das pessoas com deficiência, já que se trata da constituição cidadã, que prevê que a Educação é um direito social e de todos. Dessa forma, a partir daquele período, a Educação Especial Inclusiva, como hoje a denominamos, começou a ganhar força, principalmente, a partir de tratados internacionais que foram assinados pelo Brasil.

Por outro lado, na década de 1990, uma conjuntura econômica evidenciou o estabelecimento de uma política neoliberal que se consolidou no Brasil, gerando desdobramentos para as políticas públicas. Com a política neoliberal, criou-se também a narrativa da urgência de políticas que protegessem as pessoas das mazelas das crises econômicas, vivenciadas naquela década (Drago; Gabriel 2023), algo que, consequentemente, reverberou nas políticas educacionais e nas orientações dos currículos prescritos. Para tanto, o Estado empenhou-se na difusão de uma cultura cívica e solidária aberta à diversidade, na qual:

O capital precisava de indivíduos mais competitivos, voltados aos interesses privados, e também mais solidários e tolerantes com as diferenças. Tratava-se de um projeto de homem coletivo com base numa ambiguidade: individualista e solidário ao mesmo tempo, pois essas são as habilidades e qualidades do cidadão compatível com o projeto político-ideológico do neoliberalismo, pelo qual as relações humanas ficam subsumidas ao modo de produção capitalista (Kuhnen, 2017, p. 336).

Desse modo, a proposta que até então se pautava pela integração passa aos poucos a ser substituída pelo discurso da proposta de inclusão. Esse movimento não ocorreu de maneira imediata, mas foi se consolidando gradativamente no campo educacional.

Porém, cabe observar que, conforme Apple (1982), em uma sociedade industrializada, o funcionamento da economia depende de um alto nível de conhecimento técnico, o que garante eficiência, inovação e expansão econômica. No entanto, ele destaca algo crucial: como o sistema não precisa que toda a população tenha acesso a esse conhecimento de alto nível, “a distribuição ou escassez de algumas formas de capital cultural têm menos importância para este cálculo de valores do que a maximização da produção do próprio conhecimento” (Apple, 1982, p. 60). O que realmente importa para o funcionamento do modelo econômico é que esse conhecimento seja produzido em quantidade suficiente, por uma parcela relativamente pequena e especializada da população. Oferecer uma escola de qualidade ou ampliar o acesso ao conhecimento a pessoas que, em tese, não seriam consideradas produtivas; pessoas com deficiência, muitas vezes vistas como improdutivas, não é necessário. Cria-se, então, um espaço simbólico para sua presença no mundo do trabalho e na escola, como um gesto de aparente inclusão, mas sem a real expectativa de que avancem para níveis mais elevados, como o ensino superior, por exemplo.

É importante observar a ênfase atribuída às considerações macroeconômicas. Evidentemente, a presença de pessoas com deficiência no mundo do trabalho ou nas escolas pode gerar benefícios econômicos para aqueles que as inserem, especialmente no caso de grandes empresas que podem obter incentivos fiscais ou benefícios tributários específicos⁵. Entretanto, a própria economia não sofre prejuízo significativo caso essas pessoas não ocupem posições de prestígio ou não alcancem níveis mais avançados de formação.

No período de 5 a 9 de março de 1990, ocorreu, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa conferência foi um importante evento no qual foram estabelecidas “orientações” para a educação de diversos países, sob a responsabilidade da Unesco. O documento favoreceu que fosse aprovado um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para as pessoas com deficiência, haja vista que “[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e

⁵ Lei de Cotas — Lei nº 8.213/1991, em seu artigo 93 — que obriga empresas com 100 ou mais empregados a reservar de 2% a 5% de seus cargos para pessoas com deficiência ou reabilitadas pelo INSS, conforme o tamanho do quadro de funcionários.

homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (Unesco, 1990). Em relação à pessoa com deficiência, no Art. 3, nº 5, o texto do documento apresenta que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Unesco, 1990, p. 4).

Em outras palavras, o artigo propõe universalizar o acesso à educação e à promoção da equidade. O texto também apresenta a ideia da integração da pessoa com deficiência nos sistemas de ensino e, nesse contexto, a participação do Brasil representou um passo relevante para o processo de inclusão.

Já em 1994, de 7 a 10 de junho, ocorreu, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada pela Unesco. Participaram da Conferência 92 países e 25 organizações internacionais, que assinaram o documento que reafirma o direito ao acesso à educação para todos. O evento também relembrou o compromisso firmado em Jomtien sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, e enfatizou a responsabilidade dos Estados de assegurar que a educação das pessoas com deficiência fizesse parte integrante do sistema educativo:

Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Unesco, 1994, p. 2).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) afirmou, ainda, que os educandos que tivessem necessidades educativas especiais deveriam ser atendidos na rede regular de ensino.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em sua primeira redação, já contava, no Art. 4, inciso III, a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos, com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Desde a primeira redação, o documento assegurava para os educandos com necessidades educativas específicas, no Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo V – Da Educação Especial, no artigo 59, as garantias específicas destinadas aos educandos com deficiência, detalhando as condições que devem ser asseguradas pelos sistemas de ensino:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Como não basta garantir o acesso à escola, é necessário assegurar condições específicas de atendimento, tanto no ensino regular quanto no atendimento especializado. Ao mencionar currículo, formação de professores, organização e recursos, a lei reconhece que a escolarização da pessoa com deficiência exige medidas concretas. O texto legal indica que a Educação Especial Inclusiva depende de estrutura, planejamento e responsabilidade dos sistemas de ensino.

Outro grande marco histórico da Educação Especial Inclusiva no país foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que ocorreu no dia 7 de junho de 1999, na Guatemala, e que foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Esse documento tinha por objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Brasil, 2001). Os Estados presentes se comprometeram a efetivar diversas medidas, inclusive, a incorporação dos seus ordenamentos jurídicos.

No entanto, mesmo com todas as mudanças ocorridas na década de 1990, a essência do modelo não mudou muito em relação à inclusão, pois os recursos e serviços educacionais especiais foram organizados institucionalmente para apoiar e complementar a inclusão (Kuhnen, 2017). Ou seja,

Ocorreu uma reconfiguração do discurso, com a inclusão de novos elementos, como a celebração das diferenças ou da diversidade, relacionados à deficiência. A dicotomia entre normal e patológico foi metamorfoseada por um discurso da celebração das diferenças que definiu deficiência como diversidade cultural e social (Kuhnen, 2017, p. 338).

Nesse sentido, o foco dos documentos se direcionou para as formas e condições de aprendizagens, nas quais a escola tem de se organizar para as diferentes necessidades especiais. Contudo, isso não foi expresso nos documentos de maneira objetiva. Percebemos que, após os anos de 1990, os governos de FHC, Lula e Dilma passaram a incidir de formas distintas sobre as políticas públicas. Cada gestão apresentou perspectivas próprias de governo. Essas diferenças repercutiram nas políticas de Educação Especial Inclusiva, produzindo desdobramentos na sua formulação e implementação.

Em 30 de março de 2007, na cidade de Nova York, foi assinado o documento do tratado Internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo que ocorreu no ano anterior. Posteriormente, o Brasil ratificou a convenção com status de “emenda constitucional” por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, incorporando o tratado ao seu ordenamento jurídico por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Foi um ato importante, visto que o documento tinha por objetivo promover, proteger e assegurar os direitos humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.

Naquele mesmo período, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), uma política de governo que tinha como objetivo viabilizar:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008, p. 8).

Tal política afirma o que deveria ser o compromisso do Estado com o acesso às pessoas com necessidades educacionais específicas nas redes regulares de ensino, inclusive responsabilizando o sistema de ensino a garantir essa permanência. Assim, o documento buscou promover as seguintes garantias:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).

Mesmo a PNEE-PEI (Brasil, 2008) tenha buscado promover garantias, não há indícios de que as garantias previstas na política venham, de fato, a ser cumpridas, uma vez que o documento não estabelece metas com prazos definidos nem mecanismos de verificação que assegurem sua efetivação. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), em muitas redes municipais, ainda é tratado como uma ação complementar e periférica, em vez de ser compreendido como parte integrante do projeto político-pedagógico das escolas. No que se refere à acessibilidade arquitetônica e urbanística, observamos que os mobiliários e equipamentos adequados raramente chegam às unidades escolares — mesmo naquelas de construção recente.

A PNEE-PEI também deu destaque ao público da Educação Especial:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 9).

Apesar de essa definição ter representado um esforço de sistematização das ações voltadas à inclusão, ela também produziu tensões e exclusões ao se restringir a um grupo específico de estudantes.

Reitera-se o modelo médico dentro da Educação e a divisão entre normal e patológico, o típico e atípico, em meio a um discurso que celebra a diversidade, mas

especifica a diferença por meio da menção do público-alvo. Paralelo a isso, ao mesmo tempo em que se diz que se apoia uma educação diversificada, também se enaltece uma escola comum e inclusiva para todos. Como ressalta Kuhnen (2017, p. 340):

[...] é uma concepção ampla, na qual o modelo proposto é um sistema educacional inclusivo para o acolhimento da diversidade. Por outro lado, na proposição do modelo de serviços, a concepção de deficiência retoma aquela estabelecida em termos de normalidade e patologia.

Logo, a pessoa só é encaminhada ao Atendimento Educacional Especializado mediante laudo médico. Nesse sentido, as escolas só se mobilizam na busca de uma Educação Inclusiva mediante o laudo. Processo esse que nos faz entender que o discurso da concepção pela Educação Especial, na perspectiva Inclusiva, não tem se mostrado uma mudança de paradigmas (Kuhnen, 2017).

Ademais, o documento passou a afirmar a importância da formação inicial e continuada dos professores, que atuariam na Educação Especial Inclusiva:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 11).

Dadas essas considerações, depreendemos que a formação inicial é de suma importância para que a Educação Especial Inclusiva possa acontecer de maneira efetiva, mesmo que ocorra numa disciplina com uma carga horária baixa, pois é imprescindível que o professor em formação tenha um mínimo de noção sobre o tema. Inclusive, o documento indica que a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo (Brasil, 2008).

A PNEE-PEI, mesmo com seus limites epistemológicos e legais, desenvolveu um papel significativo no Brasil. Embora não seja uma política de Estado, ela ainda é utilizada como referência ao se tratar de Educação Especial Inclusiva no país.

Ao longo desta pesquisa, foi publicada uma nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, o Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e organizou a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Contudo,

poucas semanas após sua publicação, houve polêmicas e debates entre os pesquisadores e na sociedade civil, que contestaram determinados dispositivos do decreto, levando o governo a rever e ajustar alguns de seus pontos. Assim, o governo federal editou o Decreto nº 12.773/2025, que altera, aprimora e detalha disposições do decreto anterior. Esse novo documento não revoga integralmente o Decreto nº 12.686/2025, mas introduz ajustes normativos com o objetivo de fortalecer a coerência interna da política, ampliar definições, especificar procedimentos e corrigir lacunas identificadas.

Almeida (2025) observa que, apesar de o decreto apresentar avanços, como articulação entre entes federados, ampliação da transversalidade e reconhecimento das barreiras atitudinais, ele ainda revela fragilidades, como a falta de definição orçamentária entre os entes federados e a ausência de mecanismos de monitoramento.

De acordo com o Decreto nº 12.773/2025, em seu artigo 13, o professor do AEE deve contar, além da formação inicial, com formação continuada específica em Educação Especial Inclusiva, fixando como requisito mínimo a carga horária de 360 horas (Brasil, 2025c). O parágrafo único estabelece que “A União colaborará com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para prover formação continuada em serviço de professores que atuam no AEE” (Brasil, 2025). Contudo, o decreto não explicita de que maneira essa colaboração ocorrerá, deixando em aberto os mecanismos, responsabilidades operacionais e formas de articulação entre os entes federados. Conforme Almeida (2025), mesmo o decreto reconhecendo a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o documento não:

[...] especifica conteúdos, metodologias ou parcerias institucionais para sua efetivação. A ausência de diretrizes mais detalhadas sobre o papel das universidades e das redes de ensino na formação docente reforça o caráter declaratório da política, reduzindo a possibilidade de impacto real na prática pedagógica (Almeida, 2025, p. 8).

Para o autor, a ausência de diretrizes mais específicas sobre o papel das universidades e das redes de ensino torna a política predominantemente declaratória.

Almeida (2025) evidencia que uma das lacunas mais profundas da política da Educação Especial Inclusiva é sua incapacidade de reconhecer as condições concretas em que os professores trabalham. O autor observa que a lacuna estrutural da política se intensifica diante da “sobrecarga dos professores e da precarização das condições de trabalho” (Almeida, 2025, p.13), elementos que inviabilizam qualquer proposta de transformação pedagógica sustentada.

Ao exigir do docente uma mudança de postura, de metodologia e de concepção, o decreto pressupõe tempo, acompanhamento e apoio contínuo, “elementos ausentes na realidade da maioria das redes públicas” (Almeida, 2025, p. 13). Além disso, essa fragilidade se agrava pela ausência de articulação com políticas de valorização dos profissionais da educação, pois “[...] sem um plano nacional articulado de formação continuada, as iniciativas locais tendem a se limitar a cursos pontuais, sem acompanhamento ou transformação efetiva das práticas escolares” (Almeida, 2025, p.13).

Conforme Almeida (2025), embora o discurso oficial afirme uma educação inclusiva, o documento não considera as condições reais necessárias para que isso aconteça, transferindo para a escola e para o professor a responsabilidade pela execução da política. Desse modo, “há, portanto, um deslocamento simbólico da responsabilidade: a falha da política é convertida em falha da escola, e o fracasso da inclusão é atribuído à ‘falta de preparo’ do professor” (Almeida, 2025, p. 13). O autor denomina esse fato como uma das “mais perversas contradições da política pública” (Almeida, 2025, p. 13). O Estado, ao proclamar direitos, desloca o ônus da implementação justamente para aqueles que possuem menor capacidade de decisão e menor respaldo institucional: os profissionais da educação básica. Assim, a política, que deveria ser instrumento de equidade, termina por reforçar desigualdades ao responsabilizar indivíduos por problemas gerados pela ausência de condições estruturais, materiais e formativas necessárias para a efetivação da inclusão.

Como o decreto se sustenta em tensões internas, apesar de adotar um discurso favorável à inclusão, não o traduz em medidas efetivas. Ao reconhecer a diversidade, simultaneamente, busca regulá-la; e, mesmo anunciando princípios de equidade, desconsidera as condições sociais que impedem sua realização.

Fato é que, mesmo diante de tantas leis e normas, percebemos que até agora isso não é suficiente para que a Inclusão se efetive na educação e na sociedade. Até porque a concepção de uma Educação Especial Inclusiva não deve se basear apenas na elaboração de atos normativos, pois:

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o quê os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças (Carvalho, 2004, p. 77).

A principal contradição dessa política, bem como de outros documentos aqui apresentados, é que essas normativas em um Estado liberal podem funcionar como uma forma de ideologia que encobre relações de dominação presentes na sociedade. Mesmo a PNEE-PEI se apresentando como um documento comprometido com a garantia de direitos e com a superação de barreiras, ela também opera dentro de uma lógica liberal que atribui à escola a responsabilidade de promover inclusão, reduzir desigualdades e corrigir injustiças sociais.

Por meio então dessa sequência histórica, levantamos informações e buscamos compreender a trajetória da Educação Especial Inclusiva no sistema de ensino brasileiro. Cabe, pois, uma reflexão de Almeida (2025, p. 15) quando afirma que “A inclusão precisa deixar de ser o esforço para ‘trazer o outro para dentro’, e passar a ser o reconhecimento de que o outro sempre esteve ali, apenas invisibilizado pelas estruturas do olhar dominante”. Tal afirmação expressa uma compreensão da necessidade de compreender as estruturas que moldaram a participação social, e que historicamente ocultaram determinados sujeitos. Diante do que foi exposto, notamos que a Educação Especial Inclusiva e a busca pela inclusão não são novidades, uma vez que, historicamente, não foi favorecida uma relação justa com as pessoas com deficiência, pois o direito de estar em sociedade lhe foi negado. Fato esse que tem raízes em lutas históricas por equidade e justiça social.

De todo modo, cremos que as conquistas e os retrocessos vivenciados pelas pessoas com deficiência no país são resultado de um passado de lutas e conflitos de interesses. Perspectiva essa que se alinha à visão de Demo (2009) quando alega que o homem é um sujeito histórico e social, envolto de fenômenos e conflitos sociais.

5.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ao pesquisarmos a formação de professores, devemos nos ater ao seu processo histórico, pois, de acordo com Demo (2009), só é possível analisar aquilo que foi forjado historicamente. É preciso também que observemos as relações que se estabeleceram a partir da criação do Curso de Pedagogia e a formação de professores em consonância com o referido curso, que é, de igual modo, a busca do conhecer para aprender e compreender. Segundo Saviani (2020, p. 13), “Conhecimento significa compreender as relações entre os fenômenos, entender como a realidade se processa, como a sociedade se organiza, como os homens se relacionam entre si”.

Nesse escopo, em seu livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, Dermeval Saviani (2020) retoma a tradição da Pedagogia como ciência e como ela se manifesta na história da educação brasileira. Isso porque, na maioria das vezes, a Pedagogia é quase unanimemente percebida como um modo de aprender ou de instituir o processo educativo na medida em que se desenvolveu “em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, sendo em determinados contextos, identificada como o próprio modo intencional de realizar a educação” (Saviani, 2020, p. 13).

Sabemos que a origem da palavra Pedagogia é oriunda do grego, porém, existem dilemas quanto à questão do termo quando o vocábulo é traduzido para o latim. Por isso:

É interessante observar que a passagem do grego para a língua latina deu origem a “paedagogatus”, substantivo masculino da quarta declinação que significa educação, instrução; “paedagogus” e “paedagoga”, com o sentido de pedagogo, preceptor, mestre, guia, aquele que conduz; e “paedagogium”, substantivo neutro significando tanto a escola, mais especificamente destinada aos escravos, como as crianças que frequentam essa escola. Assim, a problemática pedagógica expressava-se pelas palavras “paedagogatus” e “institutio”, não se registrando o termo “paedagogia”. No latim clássico a palavra “institutio” assumia o significado de educação ou formação, absorvendo o sentido grego de “paideia”, posteriormente incorporado ao termo “pedagogia” (Saviani, 2020, p. 22-23).

Saviani (2009) analisa ainda o processo da formação de professores a partir de uma perspectiva histórica, na qual o autor, em sua obra *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, indica marcos legais e aponta os principais modelos contrapostos que têm regido a formação de docentes no Brasil. Um desses marcos legais, por exemplo, emergiu após a independência do país, quando se cogitava a organização da instrução popular. Tal iniciativa se deu a partir da necessidade de universalizar a instrução elementar, o que conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino.

Ainda segundo o autor, a formação de professores se iniciou com a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), que visava à preparação de professores para as escolas primárias. Já as Escolas Normais preconizavam uma formação específica (Saviani, 2009). Em seguida, houve um período de estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890–1932) em que a reforma da instrução pública do estado de São Paulo foi levada a efeito e disseminada por todo o país. Essa reforma tinha por objetivo o “[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma” (Saviani, 2009, p. 145).

Assim, durante o período de organização dos Institutos de Educação, entre 1932 e 1939, esses espaços passaram a ser concebidos como centros de caráter científico, dedicados à pesquisa e ao cultivo da Educação. Foi nesse contexto que se estabeleceu um modelo de formação docente destinado a superar as insuficiências da antiga Escola Normal (Saviani, 2009).

Posteriormente, entre 1939 e 1971, ocorreu a organização e a implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, consolidando-se, então, o modelo das Escolas Normais. Nesse período, “os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação” (Saviani, 2009, p. 146).

Outra estudiosa importante da criação do Curso de Pedagogia, a professora e pedagoga Iria Brzezinski, demonstra, em sua obra *Pedagogia, pedagogos e formação de professores* (2012), que a criação do Curso de Pedagogia foi e é um produto de lutas empreendidas pelos pioneiros com sucessivos progressos e retrocessos. Isso porque:

[...] as décadas de 1920 e 1930 foram palco de movimento de modernização da educação e do ensino. Nos anos 20 foram efetivadas reformas nos Estados coordenadas por educadores apoiados nos democráticos e republicanos e no ideário da Escola Nova de John Dewey, expoente máximo do escolanovismo nos Estados Unidos. Por ser um país periférico, transplantou-se para o Brasil o modelo educacional de uma sociedade hegemônica (Brzezinski, 2012, p. 27).

Em outras palavras, a criação do Curso de Pedagogia no Brasil se deu de maneira paulatina e mediante muitos avanços e recuos. Essas dinâmicas foram motivadas pelos pioneiros da Educação Nova, nas décadas de 1920 e 1930, que suscitaram a efervescência da criação de cursos superiores no país. Em seus estudos, Brzezinski (2012) alega que o movimento dos pioneiros não conseguiu estruturar no Brasil a escola pública, com oportunidades iguais para todos, tampouco instituiu a desejável política de formação de professores. Por outro lado, a iniciativa teve mérito em fazer constar na lei o direito de todos a uma escola pública, laica e gratuita (Brzezinski, 2012).

A configuração inicial dos cursos de Pedagogia se deu de maneira confusa, com formação em diferentes níveis educacionais, podendo formar tanto professores de nível médio quanto professores em nível superior, porque, naquele cenário, o “[...] instituto pedagógico tinha um caráter híbrido de escola de formação de professores, pois, ao mesmo tempo,

preparava-os em nível médio (curso normal) e especializava-os em nível pós-normal (curso de aperfeiçoamento em nível superior)” (Brzezinski, 2012, p. 28-29).

Brzezinski (2012) afirma também que, pedagogicamente, esse tipo de escola não era de nível superior: sua configuração sugeria mais um “arranjo” do que uma verdadeira escola. Tal modelo permitiu a interpretação equivocada de que os estudos pedagógicos, em nível superior, eram inferiores aos demais estudos superiores realizados nas tradicionais escolas superiores, a exemplo de cursos como os de Medicina e Direito. Foi nesse contexto que a possibilidade de aceleração do curso serviu de discurso e justificativa para rotular os cursos de Pedagogia como cursos de “segunda categoria”, ou seja, menos nobres em relação a outros cursos. Ademais, o estigma da profissionalização docente nos cursos de Pedagogia também foi marcado pelo pragmatismo, que deu ênfase à prática em detrimento da pesquisa científica. Na explicação da autora:

O pragmatismo funcional é a própria negação da verticalidade e do aprofundamento da pesquisa, pois não há elaboração da teoria. Foi esse pragmatismo um dos fatores responsáveis pelo “desvio” do curso de pedagogia, porque o centra mais na vertente profissionalizante. Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória: a pedagogia foi transformada em campo prático. O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados a prática docente, mas não se aprofundar em estudos da pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática (Brzezinski, 2012, p. 43).

Com a ditadura militar, houve a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério e, frente à nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais (Saviani, 2009). Ainda durante o período militar, segundo as pesquisas de Brzezinski (2012), os cursos de formação docente tinham um caráter profissionalizante. Todavia, optou-se, pela tradição, em detrimento da investigação científica nessa área, reduzindo os cursos de Pedagogia a um perfil profissionalizante, cujo foco se detinha no domínio da técnica e da metodologia. Àquela época,

No Brasil, o que houve foi o desenvolvimento de estudos sobre a intervenção pedagógica com ênfase na educação escolar, na educação formal, na sala de aula e generalizou-se a ideia da pedagogia como curso. A urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz e o que avaliar nos modos do fazer. Essa forma de fazer parece ter sufocado, também, a possibilidade de tratar a pedagogia com base em sua especificidade, como é o caso das normas do padrão federal que, ao regulamentar o curso de pedagogia, seguiram a mesma linha do bacharelado (Brzezinski, 2012, p. 44).

Todavia, a partir da década de 1980, com a reabertura política, os educadores começaram a se mobilizar em busca de uma nova política educacional, na qual professores passaram a atuar como sujeitos históricos capazes de construir a História e de intervir ativamente nesse processo. História essa que “[...] se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto dessas relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social” (Brzezinski, 2012, p. 86).

Uma vez que esses atores sociais estiveram à frente, se articulando e protestando como intelectuais orgânicos⁶ em movimentos sociais, lutas e organizações, que foram articuladas pela sociedade civil, a Educação, por sua vez, passou a ocupar um “lugar central no conceito de cidadania coletiva, posto que essa se constrói no processo de luta, que é, em si próprio, um movimento educativo” (Brzezinski, 2012, p. 89). Nesse cenário, destacamos o papel da organização da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que, na década de 1980, estabeleceu um conjunto de eixos curriculares, que deveria sustentar uma formação básica e de qualidade para o pedagogo. Esses conjuntos faziam:

[...] parte dessa pauta mínima os eixos curriculares. Entre esses eixos está a relação entre *teoria e prática*, enunciada como *trabalho*, eixo articulador do currículo [...]. A formação teórica como eixo curricular lança a possibilidade de superar a deficiente superação teórica e a hipertrofia da técnica herdada do tecnicismo [...]. O *compromisso social com a democratização da escola* são eixos delineados e traduzem a dimensão política do currículo [...]. Agregada ao compromisso social, está a *democratização da escola*, a qual inclui a participação como fundamento da gestão democrática [...]. O trabalho coletivo como prática para transmitir e produzir conhecimento é a expressão do quarto eixo: a *interdisciplinaridade* (Brzezinski, 2012, p. 207, grifo nosso).

Mesmo diante dos esforços da Anfope no estabelecimento de eixos curriculares, percebemos que, ao longo do tempo, o mundo do trabalho vai se modificando e novas necessidades vão surgindo para um currículo que atenda às demandas sociais.

Notamos, então, como o Curso de Pedagogia se organizou e se transformou ao longo das últimas décadas. A princípio, constituiu-se como um curso sem identidade, discussão essa

⁶Conceito cunhado por Antonio Gramsci, que retrata a ideia de que todos os grupos sociais criam os seus próprios intelectuais ligados à sua base social e econômica. Mais informações sobre o conceito de “Intelectuais Orgânicos” estão na obra *Cadernos do Cárcere – Volume II*. Disponível em: https://amures.org.br/wp-content/uploads/2022/08/1349631_Antonio_Gramsci___Cadernos_do_carcere___vol_I.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

que reverbera ainda atualmente, pois não há um consenso sobre o estatuto científico da Pedagogia. No entanto, para nós, docentes que realmente nos reconhecemos como profissionais atuantes e ativistas da e pela área, a Pedagogia é uma ciência que possui seus fundamentos epistemológicos, na medida em que a “identidade da Pedagogia circunscreve-se em um domínio próprio, o educativo” (Brzezinski, 2012, p. 186).

Por outro lado, contraditoriamente, reconhecemos também que o curso possui uma parte diversificada, que se volta para a profissionalização e para o mundo do trabalho, assim como as demais licenciaturas. Libâneo (1999), por exemplo, admite que o Curso de Pedagogia se apoia nas Ciências da Educação, mas que a Pedagogia em si possui sua autonomia epistemológica, não se reduzindo a um conjunto dessas ciências. Afinal,

O que é esse curso de pedagogia? Trata-se de curso para a realização da investigação em estudos pedagógicos, tomando a pedagogia como campo teórico e como campo de atuação profissional. Como campo teórico, destina-se à formação de profissionais que desejem aprimorar a reflexão e a pesquisa sobre a educação e o ensino da pedagogia, propriamente dita. Como campo de atuação profissional, destina-se à preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extraescolares, animadores culturais, de especialistas em educação a distância, de educadores de adultos no campo da formação continuada etc. (Libâneo, 1999, p. 254-255).

Já Saviani (2020) diz que a Pedagogia vai se constituir como ciência quando a compreendermos como um circuito de ponto de partida e ponto de chegada, em que a Educação se situe como o centro das preocupações. Nessa perspectiva, a Educação não se resumiria ao estudo de conhecimentos, tais como História da Educação, Sociologia da Educação, entre outras, frequentemente descritas como “um pouco de tudo”. Até porque são esses conhecimentos que possuem em seus objetos a Ciência da Educação, contribuindo para a compreensão mais profunda desse campo.

Entendemos, então, que o que determina e faz o Curso de Pedagogia ser o que é, atualmente, diz respeito ao resultado de lutas de movimentos, de reformulações teóricas e do currículo, de sujeitos históricos que acreditam que o Curso de Pedagogia é um espaço de crítica e reflexão.

Por esses motivos, consideramos que o movimento dos educadores nas reformulações curriculares é de suma importância, pois a ação política é fundamental na consolidação do estatuto de cientificidade das diferentes áreas do conhecimento. Trata-se,

portanto, de um movimento dialético de aprendizagem e militância dos intelectuais orgânicos, que têm compromisso com a mudança e com a transformação social.

A evolução histórica da Educação Especial Inclusiva e da formação de professores no curso de Pedagogia caminhou de modo entrelaçado, ainda que por vezes de forma dissociada. Como afirma Cury (2000, p. 14), “A educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social”. Desse modo, somente ao considerar simultaneamente esses dois movimentos é possível avançar nas análises e compreender as articulações e contradições que os atravessam.

Conforme Saviani (2009), ao discutir a formação de professores no Brasil, é necessário também considerar campos específicos, como a Educação Especial, que não pode ser tratada de forma marginal no processo formativo. Saviani (2009) destaca que a formação de professores para atuar na Educação Especial Inclusiva deveria estar incorporada, com sua singularidade, no curso de Pedagogia, visto que “o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia” (Saviani, 2009, p. 152).

Como a formação de professores é marcada por fragmentações e lutas políticas, historicamente, o que marcou a escolarização das pessoas com deficiência e a organização do sistema de ensino foi o processo de exclusão, segregação e integração. Acreditamos que a Educação Especial Inclusiva deve constituir os currículos de formação docente, e não ser tratada de maneira isolada. Por isso, na próxima subseção, será analisada como a Educação Especial Inclusiva é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

5.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS DCNs DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A presente subseção tem por objetivo examinar de que modo a Educação Especial na perspectiva inclusiva se inscreve nas Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas à formação de professores. Para tanto, toma-se como corpus analítico as DCNs de 2006, 2015, 2019 e 2024, recorte que se justifica por abarcar documentos normativos elaborados no contexto posterior à promulgação da LDB nº 9.394/1996, marco regulatório que redefiniu os fundamentos legais da formação docente no país. Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais, torna-se fundamental considerar, como alerta Apple (1982), que é indispensável questionar a quem pertence esse conhecimento, quem o selecionou, por que é estruturado dessa maneira e para qual grupo específico é destinado, pois tais decisões não são neutras ou desinteressadas. Contudo, levantar essas questões não é suficiente: é necessário articulá-las às

diferentes concepções de poder social, econômico e ideológico que moldam o currículo e definem o que se torna, ou deixa de se tornar, acessível aos estudantes. Somente assim é possível compreender, de maneira mais concreta, como as relações entre poder político e econômico influenciam o conhecimento legitimado pelas DCNs e suas implicações na formação docente e na garantia do direito à educação. Consideramos como categoria de análise a carga horária, a menção dos termos “Educação Especial” e “Inclusão” e o governo vigente durante a criação do documento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) é um documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de caráter normativo e obrigatório, que guia e orienta a elaboração do currículo das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior que as ofertam (Brasil, 2024a).

Dito isso, neste texto, apresentaremos as últimas DCNs que orientaram o Curso de Licenciatura em Pedagogia e também os posteriores documentos direcionados à formação de professores para todas as licenciaturas.

Em 2006, o Brasil se encontrava sob a Presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato. As discussões sobre diversidade, Educação Especial e inclusão ganharam destaque em razão das discussões intensificadas por eventos de alcance mundial e pela emergência de uma educação mais aberta à perspectiva de uma educação para todos que abrangesse a diversidade. Em 15 de maio de 2006, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais especificamente para o curso de Licenciatura em Pedagogia. O objetivo dessa resolução foi definir princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de Educação Superior do país (Brasil, 2006).

Por meio das DCNs, de 2006, foi estabelecida uma carga horária mínima do curso de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. A integralização dos estudos seria efetivada por meio de disciplinas, seminários, atividades de natureza predominantemente teórica, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares, envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, bem como atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão.

Ocorre que, dentre essas atividades complementares que citamos, foi possível observar – no Art. 8, inciso III – menção à educação de pessoas com necessidades educacionais específicas como uma “atividade opcional”. Também vale dizer que o termo “Educação Especial” ou “Inclusiva” também não foi mencionado nos estágios curriculares, mesmo que o documento tivesse a intenção de proporcionar e assegurar aos graduandos uma experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares (Brasil, 2006).

Entendemos, então, que o documento não estabelece a Educação Especial como uma disciplina obrigatória, que precisa constar no Curso de Pedagogia, mas se refere a ela de forma opcional, deixando sua inserção a critério das instituições formadoras. Isso porque, de acordo com o Art. 5, inciso X, ao final de sua formação, o egresso do Curso de Pedagogia deve “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras [...]” (Brasil, 2006, p. 2).

De acordo com Calixto e Brasileiro (2023), essa desobrigação na DCN de 2006 pode indicar um afrouxamento da necessidade de oportunizar conhecimentos sobre as pessoas com deficiência e seus processos educacionais. Conforme os autores, o principal desafio para a efetivação da oferta de conhecimentos relacionados à Educação Especial Inclusiva reside na maneira como esses conteúdos são disponibilizados nos cursos de Pedagogia no Brasil.

Portanto, as DCNs de 2006 constituem um documento que aborda a formação do pedagogo de uma maneira abrangente, sem especificações e com menções superficiais a uma educação que englobe a inclusão e a diversidade.

Em 2015, o Brasil estava sob a Presidência de Dilma Rousseff. Nesse período, instituiu-se a Resolução nº 2, de 1º de julho, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Tal resolução não se destina apenas à Licenciatura em Pedagogia, mas se direciona a todos os cursos de licenciatura, considerando a consolidação de normas nacionais que visavam a um projeto nacional para a formação de professores. Nesse sentido, o documento traz, em seu texto, a intenção de estabelecer uma Base Nacional Comum na formação de professores, mantendo uma carga horária permanente de 3.200 horas e deixando claro que considera as modalidades de ensino:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da

docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2015).

Ou seja, a Resolução nº 2 das DCNs, de 2015, contempla as modalidades descritas na citação anterior, abrangendo a diversidade, que é encontrada nas escolas, bem como os professores minimamente familiarizados com a inclusão em um sentido amplo.

Ainda em seu texto, no Art. 5, inciso VIII, o documento estabelece que o egresso dos cursos de licenciatura deve estar consolidado quanto a uma educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (Brasil, 2015). Já em seu Art. 13, observamos que a Educação Especial deve fazer parte integrante dos conteúdos como uma das temáticas interdisciplinares, visto que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, Art. 13, IV, §2º).

Ao observarmos esse artigo, uma questão que nos chama atenção é que, além de os termos “Educação Especial” e “Inclusão” serem mencionados ao longo de todo o documento, este foi direcionado a todas as licenciaturas, pois não se limita a um curso específico. Dessa forma, a busca por uma educação mais inclusiva, uma vez voltada para todos os licenciados, não se limita ao licenciado de Pedagogia.

Segundo Calixto e Brasileiro (2023), a obrigatoriedade de conteúdos relacionados à Educação Especial evidencia a importância de analisar como essas temáticas são abordadas na formação de professores. Os autores enfatizam que esse processo pode favorecer uma postura com menos discriminações em relação às deficiências e diferenças, considerando que nem sempre faz parte da experiência prévia dos licenciandos no início de sua formação docente.

Seguindo nossa análise, em 2019, a Presidência da República Federativa do Brasil foi exercida por Jair Messias Bolsonaro. Nesse período, foi instituída a Resolução CNE/CP nº

2, de 20 de dezembro de 2019, cujo documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Essa resolução tem como principal objetivo a atualização, evidenciando o ajustamento à regulação da BNCC (Brasil, 2019). O documento apresenta, de maneira explícita e objetiva, a necessidade de que os currículos dos cursos de Ensino Superior sejam estruturados em conformidade às diretrizes estabelecidas pela BNCC.

A promulgação da lei foi marcada por polêmicas, suscitando manifestações por parte das Instituições de Ensino Superior e também da Anfope, que foi contra a revogação impositiva da Resolução CNE/CP 2/2015, sem avaliar sua implementação, ferindo a autonomia universitária e negando-se ao diálogo com as entidades científicas da área educacional (Anfope, 2020).

O CNE rejeitou as inúmeras manifestações contrárias das entidades acadêmicas e representativas de instituições, professores e estudantes, que apontavam para as inconsistências da proposta, que visa apenas atender a interesses mercantilistas de fundações privadas que anseiam pela padronização aligeirada da BNCC. As “novas” Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais (Anfope, 2020).

Segundo Calixto e Brasileiro (2023), um dos motivos do empobrecimento decorrente das diretrizes está relacionado ao fato de serem apresentadas sob a forma de prescrições, em vez de princípios orientadores. A carga horária permanece em 3.200 horas, porém, divididas em três grupos. Conforme os autores, essas mudanças implicaram consequências diretas para os conteúdos e temáticas presentes na organização curricular dos cursos de formação de professores, uma vez que a prescrição engessada das diretrizes reduz a autonomia das instituições formadoras.

No texto, Art. 6, o documento faz menção às modalidades de ensino:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (Brasil, 2019).

Notamos, então, que a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, não faz menção à Educação Especial ou Inclusiva, mas traz a abordagem de uma educação para todos. Além disso, propõe estratégias de adaptação para que possamos eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento. Soma-se que, em diversos trechos, o documento destaca a valorização da diversidade e a busca por uma sociedade mais justa e inclusiva. No entanto, observamos a ausência de uma seção específica ou menção voltada à Educação Especial e Inclusiva.

Conforme Calixto e Brasileiro (2023), a inclusão é tratada pela DCN, de 2019, de maneira tímida, o que acarreta uma baixa visibilidade da temática sobre discussões e reflexão crítica sobre a temática na organização curricular. Tal lacuna poderia comprometer a construção de um currículo capaz de promover mudanças efetivas na relação dos futuros professores com as pessoas com necessidades educacionais específicas.

O documento mais recente publicado, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, ocorreu no contexto do terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Em seu Art. 2, o documento explicita para quais funções o documento se destina, citando as modalidades de ensino:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2024).

Como a formação deve estar voltada para todas as etapas e modalidades de ensino, um dos princípios descritos no documento, que desejamos destacar, está no Art. 5, inciso X, que reforça o compromisso com a inclusão e a diversidade:

X – o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2024, p. 4).

O documento também indica a integração da BNCC aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), articulada com a Programação Pactuada e Integrada (PPI) e com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos cursos de formação inicial. Nele, o currículo de formação deve estar diretamente interligado às Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

O Art.10 prevê que, ao final do curso de formação inicial, o graduando deve estar apto para:

IX – aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (Brasil, 2024, p. 7).

Dessa forma, o que observamos nesse documento é que os cursos de formação inicial de professores devem garantir, em seus currículos, conteúdos específicos da área de conhecimento ou interdisciplinares, que promovam a inclusão e contemplem a diversidade, a equidade e atendam às pessoas com necessidades específicas da Educação Especial Inclusiva. Como disposto no §2 (segundo parágrafo) do Art. 14:

Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial (Brasil, 2024, p. 12, §2).

Nesse sentido, mesmo diante das críticas, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, é o documento que apresenta o maior número de referências à Educação Especial e Inclusiva entre as diretrizes analisadas.

Também frisamos que os documentos aqui citados foram articulados, reputando as forças políticas e organismos internacionais como: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Considerarmos ainda que sua elaboração costuma assumir um tom de neutralidade, especialmente quando pautada por orientações de organismos internacionais que afirmam atuar em favor das pessoas com deficiência. No entanto, essa aparência de imparcialidade muitas vezes oculta interesses políticos, econômicos e ideológicos que permeiam a atuação desses órgãos, influenciando a

forma como definem prioridades, produzem diretrizes e orientam as políticas educacionais voltadas à Educação Especial Inclusiva.

Nos discursos, esses documentos nos deixam entusiasmados com ideias tão positivas, que vislumbram garantir o direito à diversidade. Porém, ignoram a realidade social do país e o que de fato gera a exclusão social, a classe social, a exploração e o acúmulo de capital. Dessa forma, tais discursos buscam manter a ordem vigente, porém, suavizando as disputas de classe. É como se dissessem “somos abertos à diversidade, incluam as pessoas” sem ao menos discutir o que as excluiu e sem dar condições para que de fato ocorra uma inclusão verdadeira. Tais discursos geram um consenso na população que de fato acredita que, por meio dos documentos, a Educação Especial Inclusiva se efetivará. Conforme Apple (1982), a ideologia liberal em educação se apoia em alguns pressupostos centrais: a crença de que a escola é capaz de promover e sustentar mudanças sociais, a suposição de que pode corrigir desigualdades por meio da ampliação das oportunidades educacionais e a visão de que educação e cultura funcionam como esferas autônomas dentro da sociedade.

As diretrizes e documentos oficiais frequentemente desconsideram a complexidade das condições reais nas quais as políticas de Educação Especial Inclusiva precisam ser implementadas. Ignoram a insuficiência de profissionais, a falta de apoio estrutural e as dificuldades enfrentadas por escolas situadas em contextos de baixa renda. Também deixam à margem situações recorrentes, como crianças sem acesso à saúde, laudo médico, sem medicação, ou que dependem exclusivamente de avós; famílias cujos responsáveis trabalham o dia inteiro e não têm condições de arcar com estimulações complementares, tampouco de garantir o acompanhamento em atividades de contraturno. Além disso, a ausência de acesso regular a serviços essenciais básicos, como terapia ocupacional ou fonoaudiologia, cria barreiras que tornam inviável a concretização das propostas previstas nesses documentos. Essa distância entre o que é orientado e o que é possível evidencia um problema grave: boa parte dessas normativas ignora a realidade cotidiana das escolas e das famílias brasileiras, o que compromete sua efetividade e reforça desigualdades já existentes. Conforme Apple (1982, p.168):

A base do próprio sistema permanece inquestionada. O emprego de modelos sistêmicos tem como pressuposto que as instituições de ensino são fundamentalmente perfeitas. Ou seja, embora o “nível do ensino” seja geralmente fraco, o mesmo padrão geral de interação humana é suficiente para a educação, se a instituição pode ser “afinada”, por assim dizer. Os problemas de escolarização devem ser resolvidos por modestos inputs de administração centralizada, junto com serviços, pesquisa e consultoria especializados.

Assim, após a leitura e análise dos documentos aqui referenciados, compreendemos que as DCNs buscam organizar o currículo de formação de professores por meio de um conjunto de normas, que orienta as Instituições de Ensino Superior (IES) através dos fundamentos e princípios, bem como por meio de aspectos técnicos. O currículo pode explicitar o confronto e a disputa entre as disciplinas e conhecimentos, bem como verificar como a Educação Especial Inclusiva adquire concreticidade no interior das instituições de formação. Todavia, a mera menção às modalidades de ensino não é suficiente para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, a ausência de articulação com a PNEE-PEI revela uma negligência em relação aos avanços já conquistados na área. Apple (1982) aponta que a análise de sistemas funciona mais como um modelo destinado a revelar possibilidades do que como uma descrição de como a educação deveria ser, operando como uma estrutura administrativa que impõe significados institucionais e produz um consenso artificial, estando longe de qualquer neutralidade. Nesse sentido, reconhecemos que tais documentos não representam um consenso absoluto, pois desconsideram tanto a realidade concreta das escolas quanto as condições formativas efetivamente possíveis. Além disso, Apple (1982) destaca que, no debate curricular, a linguagem sistêmica assume atualmente uma função retórica e política, influenciando a forma como o currículo é concebido e apresentado.

Ao tomarmos o documento como currículo prescrito (Sacristán, 2000), que define o que deve ser ensinado, dito e lembrado, a ausência desse conteúdo representa um retrocesso no compromisso com a equidade. O exposto reforça a necessidade de compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que se trata de documentos que impactam diretamente a formação de professores e, conseqüentemente, reverberam na prática docente e no direito à aprendizagem de todos.

6 CURRÍCULO MODELADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, CÂMPUS GOIÂNIA OESTE

A presente seção tem por objetivo examinar o currículo modelado de Licenciatura em Pedagogia do Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A pergunta central que orienta nossa análise permanece: qual é o lugar da Educação Especial Inclusiva no currículo?

Assim, ao longo desta seção, serão apresentadas a justificativa para a criação do curso no IFG, Goiânia Oeste, e as categorias de análise adotadas: o perfil do estudante egresso; a organização curricular, considerando a carga horária e os componentes; os momentos em que a Educação Especial e a inclusão são mencionadas no documento e a forma como isso ocorre; a noção de currículo integrado e o lugar que ele ocupa nas discussões curriculares contemporâneas, bem como as tendências pedagógicas identificadas no PPC.

Iniciamos por dizer que a noção de currículo modelado, proposta por Sacristán (2000), desloca o olhar do texto normativo para o modo como o professor interpreta e atribui significado aos componentes curriculares em sua prática. Isso porque os docentes não são meros executores do currículo prescrito, tampouco apenas agentes plenamente autônomos. Trata-se de sujeitos que interpretam, reelaboram e atribuem significado aos componentes curriculares (Sacristán, 2000), agindo em um campo de possibilidades historicamente constituído.

Nesse sentido, ao submeter o currículo a um exame ideológico, Apple (1982, p. 55) defende que tanto “o conhecimento manifesto quanto o oculto são produtos sociais e históricos, o que implica questionar critérios de validade e legitimidade de conhecimentos”. Dessa forma, interessa-nos compreender o modo como a Instituição e o currículo se inscrevem em relações estruturais amplas, que não determinam mecanicamente as práticas docentes, mas as condicionam e orientam.

Portanto, longe de culpabilizar o professor, este momento da pesquisa pretende destacar como a organização do conhecimento da Instituição, as políticas de formação e as prescrições curriculares moldam e restringem o currículo, ao mesmo tempo em que abrem frestas para reinterpretar e negociar o currículo como instrumento de emancipação.

6.1 CRIAÇÃO E AMPLIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Para contextualizar esta discussão, abordaremos, de forma sucinta, o processo de criação e ampliação dos IFs. Isso porque, desde a sua constituição, em 1909, durante o governo do então presidente Nilo Peçanha, as instituições federais voltadas à formação profissional passaram por sucessivas reformulações institucionais e denominações, acompanhando transformações mais amplas do contexto nacional como: “Escolas de Aprendizes Artífices, que passou, em 1930, a Liceus Industriais, em 1942, a Escolas Técnicas Federais, depois Cefets e hoje Institutos” (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010).

Vale ressaltar que essas mudanças não ocorreram de forma aleatória, mas estiveram relacionadas tanto às exigências impostas pelo desenvolvimento econômico do país quanto às disputas e decisões políticas travadas no interior do Estado, o que explica a constante reconfiguração dos seus objetivos, estruturas e funções ao longo do tempo (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010). Um exemplo disso são algumas considerações a seguir, acerca do contexto político que marcou o surgimento dessas instituições, iniciando-se pela análise do papel estratégico que essa modalidade de educação passou a desempenhar no governo Lula:

Em 2005, o presidente Lula anunciou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual incluía a construção de 65 unidades de ensino. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, em 2007, a expansão passou a fazer parte das ações dele, e o governo anunciou então a construção, até 2009, de mais 150 unidades de ensino, contemplando todos os Estados e o Distrito Federal (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 73).

Notamos, então, que houve uma institucionalização da política de expansão da educação profissional no interior das ações governamentais, indicando que a ampliação da rede federal passou a ocupar lugar estratégico na agenda educacional do período, com planejamento articulado e alcance nacional. Isto é, “Se, de 1909 a 2002, o número de escolas destinadas a essa modalidade da educação não ultrapassou 140 unidades, até 2010 a meta é chegar a 354 unidades” (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 73).

Tal panorama revelou uma mudança significativa no ritmo de crescimento dessa rede, sugerindo uma reorientação das prioridades estatais e um investimento concentrado na ampliação da oferta da educação profissional em um curto intervalo de tempo. Por isso, frente à expansão da educação profissional e tecnológica, no início dos anos 2000, houve a necessidade de uma rede que integrasse diferentes níveis e modalidades de ensino. Essa

demanda resultou na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Conforme a Lei nº 11.892/2008, em seu Artigo 2º, “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008), possuindo autonomia na criação e extinção de cursos e equiparados às universidades federais. Desse modo:

A criação do curso de Licenciatura em Pedagogia no IFG/Câmpus Goiânia Oeste justifica-se como ação institucional de consolidação e intensificação da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, cuja finalidade envolve tanto a formação de professores que estão em exercício na educação básica pública sem a devida formação em nível superior, quanto a formação de novos docentes para suprir a escassez de profissionais da educação básica (IFG, 2024, p. 9).

Portanto, os Institutos Federais configuram-se como espaços relevantes de formação docente, distinguindo-se pela integração entre a Educação Básica e o Ensino Superior, o que reforça a nossa escolha para esta pesquisa.

De acordo com Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), os Institutos Federais configuram-se como uma proposta institucional singular no cenário educacional brasileiro, embora dialoguem com a experiência universitária, não se confundindo com ela, pois articulam, de maneira integrada, a Educação Básica, a Educação Superior e a Formação Profissional, organizando-se em múltiplos campi.

Essa configuração híbrida atribui centralidade às dimensões científica, tecnológica e se relaciona com os territórios nos quais se inserem, ao mesmo tempo em que estabelece aproximações e distinções em relação às universidades tradicionais (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010). Desse modo, esse tipo de formato contribui para a universalização do acesso, permanência e êxito ao ensino em instituições públicas.

Ainda segundo Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), um dos principais dispositivos ou características para a consolidação dos Institutos é a relação que eles deverão estabelecer com a Educação Básica do território onde estão inseridos, principalmente, na formação de docentes para atender à grande demanda nacional “nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia; seu papel no fortalecimento do Programa Nacional de Integração da EPT com a Educação de Jovens e Adultos (ProEJA), e na extensão tecnológica” (Pacheco;

Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 72). A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. É, então, a partir dessa delimitação, que se apresenta a justificativa para a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo IF.

Nesse sentido, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a oferta dos cursos de Licenciatura em Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Letras e História está relacionada à formação de professores para a atuação na educação escolar, especificamente, na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Porém, com a proposta de criação da Licenciatura em Pedagogia, o IFG Câmpus Goiânia Oeste passou a ampliar a oferta de cursos em licenciatura, efetivando e contemplando, também, a oferta de cursos relacionados a outras fases e modalidades da Educação Básica.

Cabe mencionar ainda que a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia já se tornou cenário nacional em alguns IFs, “dentre eles, Instituto Federal Goiano; Instituto Federal Catarinense; Instituto Federal do Pará; Instituto Federal do Rio Grande do Sul; Instituto Federal do Paraná” (IFG, 2024, p. 10). Nele, o pedagogo é habilitado a trabalhar na primeira fase do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (IFG, 2024).

Diante dessas questões, percebemos, na realidade concreta da prática pedagógica, que a “orientação disciplinar” presente no trabalho e na formação docente influencia a forma como os professores colocam em curso as orientações curriculares advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNE).

Um dos exemplos que podemos mencionar é o fato de que alguns termos, que constam nas DCNE (2021), evidenciam que conceitos como “educação integral”, “currículo integrado”, “trabalho como princípio educativo” e “interdisciplinaridade” assumem diferentes significados e níveis de compreensão no contexto da educação profissional. Por outro lado, observamos que tais noções não são uniformemente assimiladas no PPC, o que pode gerar resistências na sua operacionalização pedagógica. Esse mesmo documento indica ainda que alguns docentes demonstram maior familiaridade com esses termos e conceitos, favorecendo sua incorporação às práticas curriculares.

Notamos, então, que o Curso de Pedagogia no IFG não é apenas a Pedagogia no Ensino Superior, pois ela está inserida no âmbito institucional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e assim opera sob esses princípios, isto é, tensionando e ampliando o modo como se concebe a formação docente no interior do IFG.

Desse modo, o currículo do IFG articula, simultaneamente, orientações próprias da Educação Profissional e Tecnológica e da formação docente. De um lado, atende às Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021), que situam o trabalho como princípio educativo e integram Ciência, Tecnologia e Cultura. Do outro lado, dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015), que atribuem à licenciatura a centralidade da docência e a formação para atuar na Educação Básica.

Sacristán (2000), por sua vez, ao compreender que os currículos prescritos são organizados por códigos, que resultam de escolhas políticas, sociais, epistemológicas e pedagógicas, permite interpretar a DCNE (2021) como uma diretriz, que institui parte desses códigos no campo da Educação Profissional. Isso ocorre porque a DCNE (2021) define finalidades, conteúdos, competências e perfis formativos relacionados ao trabalho e ao desenvolvimento científico-tecnológico, orientando a seleção e a hierarquização dos conhecimentos, que devem compor os currículos da educação profissional no país.

Ainda segundo esse mesmo autor, no ensino universitário, os currículos tendem a se ajustar ao avanço das ciências, dos campos do conhecimento e das demandas do mundo profissional (Sacristán, 2000). Entretanto, como observa Apple (1982), a produção científica não é apenas acumulativa nem baseada em consenso, uma vez que é marcada por rupturas conceituais e reorganizações teóricas, que redefinem continuamente os modos de compreender e intervir no mundo. Em outras palavras, a ciência pode acabar sendo usada como um modelo sistêmico de administração e controle, pois “exigir consenso é exigir uma falta de compromisso e é ignorar o valor decisivo do incerto e do conflito conceitual no progresso de uma área de conhecimento” (Apple, 1982, p. 180).

É importante também lembrar que as DCNs são produzidas em determinadas condições históricas, sociais e políticas. Ou seja, a estrutura básica do conteúdo curricular tende a apoiar e legitimar a ordem econômica, política, ideológica e intelectual existente, que distribui oportunidades e poder na sociedade (Apple, 1982).

Observamos, por exemplo, que, segundo o PPC do curso, a criação do curso de Licenciatura em Pedagogia no IFG Câmpus Goiânia Oeste é fundamentada, entre outros aspectos, nos dados do Educacenso referentes à formação docente. Estes, por sua vez, revelam uma limitação da oferta pública desse curso no município de Goiânia, restrita apenas a uma instituição. Nesse contexto, o Câmpus Goiânia Oeste assume o compromisso de ampliar essa oferta, alinhando-se a uma proposta de ampliação de formação de professores (IFG, 2024).

Ademais, o Câmpus IFG Goiânia Oeste é a segunda unidade do instituto na capital e atende, prioritariamente, as regiões Oeste e Noroeste, marcadas por expressivas vulnerabilidades sociais. De acordo com o PPC, essas áreas concentram “moradias simples e de uma população de baixa renda” e, por um longo período, configuraram-se como um “bolsão de miséria” em virtude de um crescimento urbano não planejado, que acarretou expressivos impactos sociais e ambientais (IFG, 2024, p. 14).

Vale ressaltar que, conforme apontam Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), a atuação dos Institutos Federais está associada à necessidade de articulação direta com os contextos locais nos quais estão inseridos, visando efetivar o seu compromisso com a interiorização, de modo que suas ações educacionais dialoguem com as especificidades regionais. Para tanto,

[...] busca-se romper com uma visão meramente instrumental da mesma, por colocá-la sempre a serviço da acumulação capitalista, e procura-se abrir espaço para um movimento interno que vislumbra no trabalho educativo (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 80).

Entendemos, então, que essa vinculação territorial é apresentada como condição para que essas instituições possam contribuir para a redução de assimetrias existentes no país e para a promoção de um desenvolvimento alinhado a um projeto nacional, que busca maior equidade, deslocando-se de uma lógica exclusivamente instrumental para uma concepção comprometida com transformações sociais mais amplas.

Desse modo, podemos afirmar que o Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás trata-se de um curso recente, autorizado pela Resolução CONSUP/IFG nº 25, de 22 de agosto de 2016, que retifica a Resolução CONSUP/IFG de nº 49, de 6 de outubro de 2014, e que é reconhecido pela Portaria SERES/MEC nº 877, de 17 de dezembro de 2018, apresentando a seguinte habilitação:

Educador social com ênfase nos distintos processos educativos, prioritariamente, a “Educação Infantil e 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” (IFG, 2024, p. 4).

Frisamos ainda que essa compreensão da atuação do educador social encontra respaldo normativo nas DCNs de 2006 e 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, ao atribuírem ao pedagogo a capacidade de “planejar, executar, coordenar,

acompanhar e avaliar projetos e experiências educativas não escolares” (Brasil, 2006, art. 4º, §4º) e de atuar “na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano” em espaços escolares e não escolares (Brasil, 2006, art. 5º, §6º).

Outro aspecto a ressaltar é que o eixo e o perfil da formação do curso estão voltados para o Educador Social, com ênfase na práxis social, tendo como objetivo geral “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)” (IFG, 2024, p. 16). Essa atuação, segundo Ferreira (2016), está diretamente vinculada à construção da “profissionalidade” do educador social, cuja identidade se consolida a partir de uma prática institucional inclusiva, configurando-se como uma “marca característica” do seu trabalho socioeducativo.

O PPC estabelece, como objetivos específicos do curso, uma formação ampla e multidimensional, que contempla: dimensão docente, entendida como ação educativa de caráter político e cultural; dimensão científica, orientada pela pesquisa como princípio formativo; dimensão epistemológica, sustentada por fundamentos filosóficos e históricos da educação; dimensão didático-pedagógica, ancorada em princípios e metodologias do ensino; dimensão profissional, voltada à atuação em diferentes contextos e processos educativos, escolares e não escolares; e, por fim, dimensão social, que articula as relações entre sociedade, ciência e tecnologias, incluindo suas interfaces com as mídias digitais (IFG, 2024).

Nesse sentido, conforme o projeto do curso, esse profissional também deve estar preparado para atuar em diversos espaços sociais, escolares e não escolares, como hospitais, comunidades organizadas etc. Segundo o Projeto de Lei nº 5.346/2009, o campo de atuação dos educadores sociais compreende:

I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica; II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais; III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais; IV – a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais; V – a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária; VI – as pessoas portadoras de necessidades especiais; VII – o enfrentamento à dependência de drogas; VIII – as atividades socioeducativas para terceira idade; IX – a promoção da educação ambiental; X – a promoção da cidadania; XI – a promoção da arte-educação; XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira; XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos; XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer (Brasil, 2009, p. 3).

Dessa forma, na perspectiva apresentada pelo PPC, o pedagogo social deve estar comprometido tanto com a ampliação de direitos quanto com a capacidade crítica dos sujeitos frente às desigualdades, uma vez que:

[...] comprometida, por um lado, com a inserção cidadã do educando na sociedade, através da aquisição de direitos e/ou capacidade de reclamá-los e exigí-los, capacidade esta que a educação humanística e crítica ajuda a tornar possível; e, por outro, comprometida com a postura reflexiva e atuante perante os processos econômicos, políticos e sociais que criam, mantêm e legitimam a desigualdade de oportunidades educativas (IFG, 2024, p. 18).

Conforme o documento, suas ações devem estar voltadas à inserção cidadã e à leitura crítica das estruturas que sustentam a desigualdade educacional. Nesse sentido, a concepção de professor é a de um “agente social”.

Para Veiga (2009), o professor como agente social é aquele cuja atuação ultrapassa a dimensão técnica do ensinar e se afirma como uma prática social, histórica e política. Ou seja, o professor, compreendido como agente social oriundo da sociedade civil, tem sua formação vinculada a uma discussão política mais ampla, que envolve não apenas a formação inicial e continuada, mas também as condições de trabalho, o salário, a carreira e a organização da categoria docente. Aspectos esses que influenciam diretamente o exercício da profissão (Veiga, 2009, p. 19) em meio a uma dinâmica na qual:

A educação é concebida como uma prática social, e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação de professores visa a construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Nessa direção, a formação de professores é problematizada pelo documento PPC, pois, quando a formação é distante da realidade concreta das escolas, isso pode afetar a construção da identidade do professor, especialmente, porque, conforme o documento:

[...] cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio, distanciados das realidades das escolas [...] pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente (IFG, 2024, p. 18).

Percebemos, desse modo, que a construção da identidade docente demanda processos formativos que ultrapassem a burocratização curricular e que reconheçam o professor como sujeito histórico, produtor de sentidos, saberes e práticas socialmente situadas.

Já na perspectiva crítico-emancipadora, a formação de professores é compreendida como um processo que articula de modo inseparável o pensar e o agir pedagógico, superando leituras que reduzem a prática educativa a um uso meramente instrumental do conhecimento. Isto é, de acordo com Veiga (2009), a docência é uma prática permanente na relação professor-aluno-conhecimento em que ensinar, aprender, pesquisar e avaliar são dimensões da didática para o trabalho do professor crítico comprometido, ético e dialeticamente construído. Nessa mesma perspectiva, Silva (2011, p. 22) aponta que:

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática.

Em outras palavras, o conhecimento teórico e a ação prática nessa dinâmica não se apresentam como momentos isolados, mas como dimensões que se constituem mutuamente no interior da práxis formativa, orientando uma atuação docente crítica e comprometida com a humanização das relações sociais (Silva, 2011).

A compreensão de uma práxis capaz de transformar a realidade, por sua vez, apoia-se na articulação inseparável entre reflexão e ação. Isso porque

[...] só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação (Silva, 2011, p. 22).

Todavia, segundo a mesma autora, essa elaboração por si só não produz alterações concretas, pois a transformação exige a intervenção direta e intencional sobre as condições existentes, configurando um movimento contínuo entre compreender e intervir no real. Nesse sentido, essa identidade profissional é uma construção, visto que “O saber profissional tem que ser construído com teorias e práticas (ação/interação), para criar no ato pedagógico um processo transformativo e inovador em cada aprendizagem” (Silva, 2011, p. 25). Dessa forma, é nesse movimento que a ação pedagógica se configura como um espaço de transformação e inovação, possibilitando aprendizagens significativas e contextualizadas, uma vez que:

A função docente é ensinar que tudo pode acontecer de diferentes formas e ou estratégias, mas deve ter como valor e objetivo final a oportunidade para que o outro aproprie-se do conhecimento para fazer valer os seus direitos e buscar a transformação social e o desvelamento da(s) realidade(s) contraditória(s) (Silva, 2011, p. 25).

Portanto, a função docente não se limita à escolha de métodos ou estratégias, mas se orienta pela promoção da apropriação crítica do conhecimento, possibilitando aos educandos compreender a realidade e atuar de forma consciente na transformação social.

No que se refere ao perfil dos alunos egressos⁷, o Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste, se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Por isso, conforme o PPC, o egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia, mediante o processo de formação, deve estar apto para:

1) exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 1-2); 2) trabalhar em espaços escolares e não escolares, haja vista o objetivo da formação do educador social; 3) atuar e participar diretamente na gestão das instituições; 4) atuar como pesquisador (Brasil, 2006) (IFG, 2024, p. 21).

Assim, o PPC esclarece o perfil de profissional que pretende formar. Nesta subseção, delineou-se o contexto histórico e político de criação dos Institutos Federais, bem como o processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, destacando-se as justificativas institucionais para a oferta de licenciaturas e para a implantação do curso de Pedagogia no Câmpus Goiânia Oeste. Evidencia-se, ainda, o perfil formativo almejado pela instituição, articulado às demandas sociais e às diretrizes que orientam sua atuação. Na subseção seguinte, procede-se à análise do currículo modelado, examinando sua organização a partir da matriz curricular e das ementas do curso.

6.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Ainda de acordo com o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia do Câmpus Goiânia Oeste, o currículo do curso possui carga horária de 3.467 horas e é organizado por núcleos. Essa organização didático-pedagógica curricular do curso de Licenciatura em

⁷ Neste estudo, adotamos a compreensão de aluno egresso como aquele que concluiu integralmente o curso e cumpriu todos os requisitos acadêmicos previstos, conforme utilizado em pesquisas de caráter avaliativo sobre formação e trajetória educacional (Santos; Menezes; Hora, 2014).

Pedagogia é constituída por núcleos de conhecimentos teóricos e práticos. Trata-se da composição dos seguintes núcleos, que 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. Essa nomenclatura dos núcleos está de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/ 2006 e também com a Resolução CNE/CEB nº 2/ 2015. Quanto à carga horária, essa é distribuída como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Organização Curricular do Curso

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO	
Organização Curricular	CH
Núcleo I	783
Núcleo II	1080
Estágio Curricular Supervisionado	432
Núcleo III	432
Prática como Componente Curricular	432
Optativas	108h
Carga Horária Total do Curso	3.467h

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC (IFG, 2025).

Entendemos que a estruturação do currículo em núcleos está relacionada à especificação das atividades formativas, entre as quais se incluem disciplinas, projetos integradores e estudos de caráter interdisciplinar. Cabe destacar que as disciplinas dos diferentes núcleos são ofertadas de maneira articulada ao longo dos períodos. Desse modo, em cada semestre, o estudante cursa componentes pertencentes a núcleos distintos.

Vale esclarecer, dentro desse contexto, o que se entende por disciplina. Para Santomé (1998), um corpo de conhecimentos só pode ser considerado disciplina quando cumprir determinados requisitos, embora não haja consenso absoluto sobre como defini-los, já que:

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo. Do ponto de vista histórico, a tendência à diferenciação do conhecimento em uma multiplicidade de disciplinas autônomas é algo que vem se concretizando desde o início do século XIX (Santomé, 1998, p. 55).

Sacristán (2000) argumenta que as disciplinas são como campos especializados de conhecimento, que delimitam territórios epistemológicos com fronteiras relativamente

permeáveis, marcadas por visões particulares e, por vezes, egocêntricas da realidade. Esses domínios estabelecem relações hierárquicas de prestígio entre si, apresentam conflitos internos e interterritoriais e possuem diferentes capacidades de desenvolvimento ao longo do tempo, com funções que variam historicamente no interior do campo educacional.

Quanto às disciplinas do curso aqui analisado, o Núcleo I do curso se estrutura como o alicerce teórico da formação em Pedagogia, reunindo disciplinas que introduzem o estudante aos principais conteúdos explicativos da Educação. Com componentes como Filosofia, História, Sociologia e Psicologia da Educação, cada uma distribuída em dois módulos, o núcleo oferece um panorama aprofundado das bases epistemológicas, políticas e históricas que sustentam o campo educacional. De acordo com as ementas das disciplinas de Filosofia e História ofertadas no primeiro período:

Introdução à Filosofia mediante a caracterização de sua natureza e sentido. Estudo de aspectos da Paidéia grega no contexto da formação da Pólis e do surgimento da filosofia. Razão na patrística e escolástica e sua relação com a educação. Estudo de filósofos e/ou correntes filosóficas modernas e suas contribuições para a fundamentação da educação [...]. A educação como processo social. A História como ciência. História e História da educação: bases epistemológicas, metodológicas e teóricas. As origens da educação pública no Ocidente. Características da educação e da escola moderna. A História da educação brasileira na Colônia e no Império. A História da educação da infância no Brasil Colônia e Brasil Império. História da educação em Goiás. A formação do povo brasileiro e as relações étnico-raciais (IFG, 2024, p. 97).

As ementas das disciplinas de Sociologia da Educação e Psicologia da Educação são ofertadas a partir do terceiro período do curso, apresentando conteúdos que aprofundam a compreensão das dimensões sociais e subjetivas do processo educativo, como podemos observar, a seguir, os conteúdos previstos nessas ementas:

Relação indivíduo e sociedade. O processo de socialização humana. Origem e a formação da Sociologia como ciência. Condições históricas de constituição da Sociologia. Estudo dos clássicos da Sociologia (Marx, Durkheim, Weber) e seus conceitos fundamentais [...]. Introdução ao estudo da Psicologia: fundamentos históricos e epistemológicos; a relação psicologia e educação; abordagens teóricas: comportamental e psicanalítica e suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano e suas implicações no processo ensino – aprendizagem (IFG, 2024, p. 105).

Nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II, a ementa do quarto período apresenta abordagens teóricas importantes, como:

Psicologia Genética de Piaget, Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e Psicologia Genética de Wallon e suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano e suas implicações no processo ensino-aprendizagem (IFG, 2024, p. 110).

Observamos também que a presença de Didática I e II compõe o conjunto de disciplinas que introduzem o estudante aos fundamentos e “planejamento didático e a organização do trabalho docente” (IFG, 2024, p. 105), bem como “Fundamentos epistemológicos da Didática [...]. Contextualização histórica da didática no Brasil. Tendências Pedagógicas” (IFG, 2024, p. 102). Já as disciplinas de Políticas da Educação oferecem subsídios para a compreensão das normativas educacionais, a exemplo das “Políticas educacionais no Brasil. As políticas da Educação Básica. Estrutura e organização da educação básica e da educação superior na contemporaneidade” (IFG, 2024, p. 113).

Já a disciplina de Língua Portuguesa – Análise e Produção do Texto Acadêmico integra o núcleo e oferece subsídios para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita acadêmica. Quanto à disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), essa se integra ao núcleo como componente voltado à formação básica, para o atendimento à diversidade linguística, uma vez que a disciplina é ofertada a partir do sétimo período e tem como conteúdo:

Aspectos históricos, legais, culturais, conceituais, gramaticais e linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Introdução às práticas de conversação e tradução em Libras. A Libras como instrumento básico no processo de inclusão educacional do surdo e instrumento da prática docente (IFG, 2024, p. 121).

Tal disciplina indica também a inclusão como parte da estrutura formativa inicial, conforme o documento PPC aponta, pois:

[...] outra referência para o estudo e práticas de ensino da educação inclusiva é a oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que constitui uma disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura a partir do Decreto 5.626/05⁸ (IFG, 2024, p. 64).

As autoras Silva, Faria e Duarte (2020), por sua vez, afirmam que, a partir do reconhecimento legal da Libras, desencadeiam-se processos de reformulação no sistema educacional brasileiro, ampliando a profissionalização do ensino dessa língua em diferentes

⁸ Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e estabelecendo sua obrigatoriedade como disciplina nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, com vistas à promoção da educação bilíngue e da inclusão das pessoas surdas.

esferas administrativas e em todos os níveis de ensino. As autoras destacam também que esse movimento político-legal demanda um novo olhar sobre o ensino-aprendizagem da Libras, exigindo do professor a construção de saberes autônomos e a adoção de didáticas e metodologias específicas que atendam às particularidades educacionais dos estudantes surdos.

Cabe aqui destacar que, no PPC, no quadro de servidores, há somente um servidor designado como Tradutor e Intérprete de Libras, evidenciando uma estrutura potencialmente insuficiente para atender às demandas de acessibilidade linguística do campus.

Silva, Faria e Duarte (2020) defendem ainda que “há a real necessidade de um intérprete de língua de sinais, pois ele é um importante fator na mediação do aprendizado” (Silva; Faria; Duarte, 2020, p. 14). As autoras argumentam que a atuação do tradutor e intérprete de Libras no contexto educacional contribui para tornar as práticas pedagógicas mais dinâmicas e comunicativamente acessíveis, favorecendo a interação entre surdos e ouvintes e garantindo condições mais equitativas de acesso ao conhecimento. Quanto ao Núcleo I – Estudos básicos/formação geral, esse possui as seguintes disciplinas:

Quadro 5 – Disciplinas do Núcleo I: Estudos Básicos/Formação Geral

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1. Filosofia da Educação I	54
2. Filosofia da Educação II	54
3. História da Educação I	54
4. História da Educação II	54
5. Sociologia da Educação I	54
6. Sociologia da Educação II	54
7. Psicologia da Educação I	54
8. Psicologia da Educação II	54
9. Didática I	54
10. Didática II	54
11. Políticas da Educação	54
12. Língua Portuguesa – Análise e produção do texto acadêmico	54
13. Libras	54
14. Metodologia do trabalho científico I	27
15. Metodologia do trabalho científico II	27
16. Relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e indígena	27
Carga Horária Total	783h

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC (IFG, 2025).

Notamos, de modo geral, que o Núcleo I reúne conteúdos que descrevem os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da Educação, configurando a base teórica que antecede os outros eixos do currículo.

Quanto ao Núcleo II, esse se organiza como o eixo formativo dedicado ao desenvolvimento das competências⁹ pedagógicas do Curso de Pedagogia, articulando saberes didáticos, metodológicos e práticos, contendo o maior núcleo, com 19 disciplinas.

As primeiras disciplinas do Núcleo II concentram-se nos Fundamentos e Metodologias do Ensino das diferentes disciplinas, que são parte do currículo da Educação Básica, contemplando as áreas que estruturam a prática docente nos anos iniciais: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Artes, cada uma com carga horária de 81 horas. Essa distribuição indica a preocupação do curso em oferecer ao licenciando uma formação consistente, nas diversas áreas do conhecimento escolar, oferecendo conteúdos e estratégias de ensino.

Também integra esse conjunto a disciplina de Fundamentos da Educação Especial e Inclusão, igualmente com 81 horas, cuja ementa tem como conteúdo:

Panorama Geral da Educação Especial. Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. Valorização da diversidade cultural e linguística na promoção da Educação Inclusiva. Políticas públicas para Educação Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atual. Acessibilidade à escola e ao currículo. Atendimento Educacional Especializado: Adaptações curriculares e Tecnologia Assistiva (IFG, 2024, p. 118).

Segundo o PPC, essa disciplina tem o objetivo de reforçar o compromisso institucional com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas.

Ao analisarmos a bibliografia adotada na ementa, observamos a presença de nove textos, sendo três de bibliografia básica e seis de bibliografia complementar. Para orientar a análise, foram consideradas algumas questões centrais, tais como a identificação da obra, autoria, ano de publicação e tema central, levando em conta o título e o contexto.

Também buscamos compreender o sentido curricular da escolha dessas referências, de que maneira os conteúdos podem contribuir para a formação de professores e se as obras selecionadas estão em consonância com a proposta apresentada na ementa. Cabe ressaltar que as obras indicadas na bibliografia são referenciadas no corpo do texto como elementos

⁹ O PPC indica que o Núcleo II está dedicado ao desenvolvimento das competências pedagógicas. Isso se deve porque a elaboração textual parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº1/2006). De acordo com Ramos (2002), a pedagogia das competências é apresentada como uma proposta pedagógica que toma a competência como princípio ordenador do currículo, entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para resolver problemas do trabalho, deslocando a centralidade do conteúdo para o aprender, da teoria para o desempenho e da formação geral para a empregabilidade.

analíticos, não com finalidade descritiva, mas como indicadores das concepções teóricas e pedagógicas que orientam o projeto formativo do curso.

Já a bibliografia indicada para a ementa do curso apresenta autores com obras históricas e políticas da história da Educação Especial no Brasil, como Gilberta de Martino Jannuzzi, com o livro *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI* (2012), e Marcos José da Silveira Mazzotta, com o livro *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas* (2001). Ambos os livros possuem como tema central a trajetória da Educação Especial Inclusiva no Brasil, indicando a intenção de fundamentar a formação docente numa perspectiva contextualizada sobre os processos educacionais voltados às pessoas com deficiência junto à preocupação em fundamentar a formação docente no conhecimento das políticas públicas e de sua evolução.

Observamos, ainda, a inclusão de obras pedagógicas voltadas à metodologia, como: Lúcia Helena Reily, com o livro *Escola inclusiva: linguagem e mediação* (2012); Lucídio Bianchetti e Ida Mara Freire, com livro *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania* (2008); César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios, com o livro *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (2002); além de Therezinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Galvão Filho, com o livro *O professor e a educação inclusiva: educação, práticas e lugares* (2011), que enfatizam a teoria e a atuação docente em diferentes contextos educacionais.

Todos esses autores e suas respectivas obras indicam uma preocupação com a formação docente voltada à atuação em contextos inclusivos, com ênfase na reflexão sobre as práticas pedagógicas e os diferentes espaços educativos. Observamos também a preocupação em promover uma compreensão da diferença e da diversidade, indicando a intenção de formar professores sensíveis às dimensões sociais, culturais e educacionais da Educação Especial Inclusiva.

Ainda nesse conjunto de obras citadas, destacam-se referências que enfatizam metodologias e processos de mediação como elementos centrais das práticas escolares voltadas à diversidade, especialmente, no que se refere à linguagem. Além disso, a presença de fundamentos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, ancorados em bases conceituais e analíticas da Educação Especial Inclusiva, contribui para a compreensão dos transtornos do desenvolvimento e das necessidades educacionais especiais no contexto educacional.

É importante pontuar que, além das produções teóricas e pedagógicas, a bibliografia contempla documentos oficiais, como “Orientações para Implementação da Política de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva do Ministério da Educação”

(SECADI) (Brasil, 2015), e “Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas do MEC/SEESP” (Brasil, 2002), que apresentam uma abordagem pedagógico-orientadora. Documentos esses usados para subsidiar práticas e difundir a política de educação inclusiva.

Observamos até então que, de modo geral, a bibliografia do curso atende aos objetivos e conteúdos propostos pela ementa, indicando uma concepção de formação docente voltada à Educação Especial Inclusiva, articulando fundamentos históricos e políticos, referências teóricas da Psicologia do Desenvolvimento e abordagens pedagógicas direcionadas à prática escolar.

Entretanto, notamos uma lacuna significativa na literatura, pois constatamos que não há bibliografia direcionada às especificidades das diferentes deficiências, a exemplo da deficiência intelectual, surdez, altas habilidades, deficiência física ou transtorno do espectro autista, ou de síndromes. Ademais, a seleção bibliográfica não contempla leituras que abordam a inclusão por perspectivas estruturais porque há um enfoque predominantemente técnico-normativo e histórico, o que pode acarretar ocultação do processo de exclusão como estrutural.

Vale recordar o argumento de Apple (1982) quando o autor aponta que, em sociedades organizadas sob a lógica capitalista, as relações políticas, econômicas e educacionais vividas no cotidiano tendem a ser substituídas por discursos que privilegiam a eficiência, as habilidades técnicas e a responsabilização individual. Isso porque, para o autor, esse movimento oculta as desigualdades estruturais e naturaliza processos de exclusão, especialmente, quando a formação docente não problematizar criticamente essas questões.

Percebemos, assim, a partir do PPC, um paradigma inclusivo consolidado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), conforme explicitado na “Seção 5 – Educação Especial e Formação Docente no Brasil: histórias que caminham juntas”. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita ao acesso ou à matrícula, mas envolve a participação e a aprendizagem, exigindo que o sistema de ensino se reorganize para eliminar barreiras pedagógicas, físicas, comunicacionais e atitudinais. Isto é, a inclusão desloca o foco das limitações individuais para a responsabilidade dos sistemas de ensino, compreendendo que é a escola ou a instituição que deve se adaptar às diferenças, e não o contrário.

Esse viés de inclusão é baseado na Educação Inclusiva como direito social e, enquanto concepção de inclusão total, vai de encontro ao que defende Carvalho (2004, p. 17), quando afirma que “Inclusão é processo, que visa proporcionar o desenvolvimento da autonomia e dignidade humana.” A autora também enfatiza que a inclusão escolar não pode

ser reduzida a um ato normativo ou a uma determinação burocrática porque sua efetivação depende de mudanças estruturais no sistema educacional, uma vez que “são os princípios democráticos os que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos” (Carvalho, 2004, p. 78). Aliada a essa mesma perspectiva, Cury (2005, p. 15) afirma que “trata-se do direito à diferença, no qual se mesclam as questões de gênero com as de etnia, idade, origem, religião e deficiência, entre outras”.

Portanto, inclusão não é só fazer parte ou estar presente fisicamente. Expressa que a igualdade deve ser afirmada como princípio dos direitos humanos, da cidadania e da modernidade, o que implica políticas educacionais que assegurem a todos os estudantes os mesmos direitos de acesso, permanência e êxito escolar, independentemente de diferenças de sexo, raça, etnia, religião ou capacidade.

Para além da igualdade, inclusão é também a busca pela equidade, considerando que “equidade não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais” (Carvalho, 2004, p. 35). Nesse sentido, a autora sustenta que uma escola verdadeiramente inclusiva pressupõe a participação de todos, com reconhecimento das singularidades e sem exclusões. Mas para que isso se concretize, é necessário que os sistemas educacionais e as próprias escolas passem por transformações mais amplas, envolvendo dimensões políticas, sociais e pedagógicas.

O próprio PPC reconhece que esse ainda é um paradigma a ser enfrentado e superado em outras esferas sociais, visto que “a educação inclusiva é, como nomeia a política a seu respeito, ainda uma perspectiva, e não ainda uma conquista e seu processo se insere em contradições” (IFG, 2024, p. 62). Por outro lado, observamos que a própria instituição ainda não consegue efetivar plenamente esse princípio.

Além dessas bases metodológicas, o Núcleo II abrange disciplinas que ampliam a compreensão das dinâmicas políticas e organizacionais da escola, tais como: Cultura, Currículo e Avaliação; Educação de Jovens e Adultos; Gestão Escolar e Organização do Trabalho Educativo; Educação, Mídias e Tecnologias Digitais; e Tópicos de Educação e Diversidade. Essas unidades curriculares, com cargas horárias entre 27 e 54 horas, aproximam o licenciando das discussões contemporâneas sobre diversidade, tecnologia, políticas educacionais e processos avaliativos, contribuindo para uma postura crítica e contextualizada sobre o cotidiano escolar.

Dentre esses componentes curriculares, o que mais nos chama atenção é que, na disciplina de Tópicos da Educação e Diversidade, a ementa da disciplina apresenta um recorte voltado para infância e diversidade. Isto é, a diversidade aparece como eixo central, mas

sempre mediada pelas políticas públicas para a infância. Conforme a ementa, os conteúdos tratam de “Infância e diversidade em suas dimensões históricas, culturais, sociais, econômicas, políticas e pedagógicas; políticas públicas, diversidade e educação da infância; formação de professores e diversidade na educação infantil” (IFG, 2024, p. 108). Logo, não há nenhuma menção direta à inclusão de pessoas com deficiência, Educação Especial Inclusiva ou pessoas com necessidades educacionais específicas.

Sacristán (2000), por sua vez, enfatiza que a docência envolve mediações complexas entre os conteúdos da área junto às concepções epistemológicas do professor. Isso significa dizer que o currículo não é simplesmente aplicado, mas interpretado, pois “os professores lecionam ou não a especialidade, área ou matéria na qual se sentem mais à vontade e em torno de qual delas elaboram seu autoconceito profissional como especialista” (Sacristán, 2000, p. 177).

É necessário ressaltar que, apesar de o título da disciplina sugerir um estudo amplo da diversidade, a ementa se restringe quase totalmente à infância. Esse aspecto pode limitar debates aprofundados sobre etnia, gênero, deficiência, sexualidade ou interculturalidade, elementos imprescindíveis do campo da diversidade. Entendemos, dessa forma, que essa disciplina contribui para discutir a pluralidade das infâncias e que, quando a diversidade não aparece na disciplina, sua ausência não é suprida pela iniciativa individual do professor, pois a mediação docente opera dentro das possibilidades estruturadas pelo próprio currículo.

O referido núcleo se completa com o conjunto de estágios curriculares supervisionados, distribuídos em quatro campos de atuação: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação não formal, e Gestão da Escola e Prática Pedagógica, cada um com 108 horas. Esses componentes consolidam a articulação entre teoria e prática, permitindo ao estudante vivenciar diferentes realidades educacionais.

Cabe destacar que no PPC não há indícios de estágios realizados em instituições especializadas, tampouco componentes específicos voltados à Educação Especial Inclusiva. Todavia, o fato de o curso prever estágios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental permite inferir que os licenciandos terão contato com a diversidade e com a Educação Especial Inclusiva, uma vez que essa modalidade perpassa as diferentes etapas da Educação Básica. Além disso, esse contato tende a ocorrer com pessoas com necessidades educacionais específicas em escolas na rede regular de ensino; escolas essas que deveriam dispor de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ainda de acordo com o PPC, a intenção é realizar uma formação ampla, fundamentada na articulação entre teoria e prática e voltada para a compreensão crítica dos espaços educativos formais e não formais. Nesse sentido, compreender as especificidades da gestão escolar e da prática pedagógica é essencial para o desenvolvimento dos estágios supervisionados, cuja realização “será, fundamentalmente, a escola, e mais especificamente, as atividades de coordenação do trabalho pedagógico” (IFG, 2024, p. 41).

Por fim, o núcleo inclui dois Trabalhos de Conclusão de Curso, também com 108 horas cada, ofertados no sétimo e no oitavo período do curso, que sintetizam o percurso formativo por meio da produção de pesquisa acadêmica. “Trata-se de um processo de pesquisa, produção textual e apresentação oral, que consolida o percurso formativo e o desenvolvimento da autonomia intelectual” (IFG, 2024, p. 50).

Ao todo, o Núcleo II reúne 19 disciplinas que, em conjunto, constroem uma formação abrangente, crítica e orientada para a atuação docente nos diversos contextos educativos. O Núcleo II (Aprofundamento e diversificação de estudos/área de atuação profissional) possui as seguintes disciplinas conforme apresenta o quadro a seguir:

Quadro 6 – Disciplinas do Núcleo II:
Aprofundamento e Diversificação de Estudos / Área de Atuação Profissional

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1. Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática	81
2. Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa	81
3. Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências	81
4. Fundamentos e Metodologias do Ensino de História	81
5. Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia	81
6. Fundamentos da Educação Especial e Inclusão	81
7. Fundamentos e Metodologias do Ensino de Artes	81
8. Cultura, Currículo e Avaliação	54
9. Educação de Jovens e Adultos	54
10. Gestão escolar e Organização do trabalho educativo	54
11. Educação, Mídias e Tecnologias digitais	54
12. Tópicos de Educação e Diversidade	27
13. Arte e Educação	54
14. Estágio Curricular Supervisionado – Educação Infantil	108
15. Estágio Curricular Supervisionado – Anos iniciais do Ensino Fundamental	108
16. Estágio Curricular Supervisionado – Educação de Jovens e Adultos e Educação não formal	108
17. Estágio Curricular Supervisionado – Gestão da Escola e Prática Pedagógica	108
18. Trabalho de Conclusão de Curso I	108
19. Trabalho de Conclusão de Curso II	108

Carga Horária Total	1.512h
---------------------	--------

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC (IFG, 2025).

Quanto ao Núcleo III, esse se organiza como um conjunto de componentes curriculares voltado à articulação entre teoria, prática e pesquisa, estruturando a formação docente a partir de temáticas sociais, culturais, políticas e institucionais.

A Prática como Componente Curricular assume papel central na integração entre teoria e prática, sendo desenvolvida de forma contínua ao longo do curso. Segundo o PPC:

[...] essas disciplinas estão diretamente relacionadas ao Eixo do curso, Educador Social, e têm como finalidade o estudo da Educação intrínseca à Sociedade; à Cultura; ao Trabalho; ao Desenvolvimento Humano; à Política; à Escola; à Pesquisa e à Gestão (IFG, 2024, p. 45).

Desse modo, as disciplinas que compõem esse núcleo apresentam uma carga horária uniforme de 54 horas cada, buscando garantir uma abordagem equilibrada e contínua ao longo do curso.

O núcleo também apresenta a disciplina de Educação Social ofertada no primeiro período com conteúdos voltados para a “reflexão das identidades comunitárias, societárias das realidades multiculturais, do dinamismo socioeducativo do país” (IFG, 2024, p. 99).

Em seguida, a disciplina Prática de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Sociedade, que, de igual modo, é ofertada no primeiro período, situa o estudante na compreensão das relações educacionais no contexto social mais amplo com debates sobre “Educação, integração e construção de uma sociedade democrática, Educação e reprodução das relações sociais” (IFG, 2024, p. 100), além de promover a elaboração de projetos integradores.

A disciplina de Educação e Cultura, por sua vez, aprofunda o entendimento de práticas educativas não escolares e dos elementos culturais que atravessam os processos formativos, discussões com temas relacionados a “gênero e identidades socioculturais no espaço escolar e não escolar” (IFG, 2024, p. 104).

Já o componente Antropologia e Educação é uma disciplina ofertada no segundo período, oferecendo bases teóricas com “Introdução aos conceitos e abordagens da antropologia, cultura e educação” (IFG, 2024, p. 103), além de fornecer uma “Compreensão dos métodos da pesquisa etnográfica voltada para a educação” (IFG, 2024, p. 103).

As disciplinas seguintes ampliam a relação entre escola, trabalho e movimentos sociais, a exemplo da disciplina de Prática de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Trabalho, que tem como conteúdo:

As relações entre Educação e Trabalho, compreendidas nas formas contemporâneas de organização do trabalho e seus diferentes significados para a juventude brasileira no exercício da cidadania, diante do desenvolvimento das novas tecnologias e novas demandas profissionais (IFG, 2024, p. 108).

Quanto à disciplina de Prática de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Desenvolvimento Humano, essa trata de aspectos sociais e históricos que influenciam o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem, considerando diferentes concepções de sujeito (IFG, 2024). A disciplina inclui também a elaboração de projetos integradores voltados aos diversos contextos formativos.

No caso da disciplina de Sujeito e Educação, são trabalhados, em seu conteúdo, a “relação indivíduo e sociedade”, “Os processos de socialização”, “A educação como processo social” e, por fim, “A constituição e formação dos sujeitos nos distintos processos educativos” (IFG, 2024, p. 111).

Dadas essas considerações, é interessante recordar Silva (2011, p. 25) quando afirma que “A função docente tem como tarefa primordial compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais [...] e intervir nas práticas educativas no sentido de transformar a realidade”. Nessa perspectiva, a autora concebe a docência como uma prática mediadora, que exige do professor a apropriação crítica dos saberes historicamente produzidos e das diferentes formas de interpretação da realidade. Isto é, tal atuação não se limita ao domínio de conteúdos, mas implica a construção de categorias de análise que permite compreender as concepções presentes nas práticas educativas e intervir nelas de modo consciente, orientando a ação pedagógica para a emancipação.

Ainda sobre o Núcleo III, o PPC prossegue com disciplinas que conectam políticas públicas, cidadania e práticas pedagógicas como “Prática de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Política”, “Cidadania e Educação”, “Educação e Escola”, “Processos Educativos nas Ações Coletivas”. Disciplinas essas que analisam as bases teóricas e sociais dos direitos humanos, sua percepção na construção da cidadania e seu papel nas lutas sociais; exploram os movimentos sociais, suas formas de organização, práticas políticas e estratégias de criação de direitos; enfatizam a importância da educação para os direitos humanos e a cidadania na formação de sujeitos críticos e participativos (IFG, 2024).

Já a dimensão investigativa do Núcleo III aparece de maneira central na disciplina de Prática de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Pesquisa, com “Conhecimento, pesquisa e educação. Método e metodologia na pesquisa em educação” (IFG, 2024, p. 123), fortalecendo a formação acadêmica.

Cabe destacar que o PPC afirma o compromisso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao longo de todo o seu texto, e que essa convergência acontece por meio de ações desenvolvidas no âmbito da Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (GEPEX), que é o setor responsável por implementar e acompanhar as políticas e ações vinculadas às Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Extensão. Essa característica de indissociabilidade:

[...] aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina, e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica (Veiga, 2009, p. 43).

Portanto, a autora sustenta que a docência no Ensino Superior demanda uma integração indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, entendida como dimensões complementares da produção e da circulação do conhecimento. Nessa perspectiva, a formação universitária é concebida como processo crítico e investigativo, articulando atividades curriculares, projetos de pesquisa e ações de intervenção que dialogam com a complexidade da realidade social. Essa articulação pressupõe métodos diversos e uma postura interrogativa, diante do que não é imediatamente visível, reconhecendo que a pesquisa não se resume à mera divulgação externa das ações universitárias, mas que atua como um pilar que contribui para ampliar a capacidade institucional de análise e de tomada de decisão.

Por sua vez, a disciplina de Ciência, Tecnologia e Sociedade discute criticamente uma visão de Ciência e a Tecnologia, além de oferecer atividades práticas com “conteúdos relacionados a ciências exatas, ciências humanas e sua utilização para os benefícios da Sociedade. Casos simulados em CTS. CTS e ensino. CTS e mercado de trabalho” (IFG, 2024, p. 123).

Relacionado a esse panorama, vale recordar que os autores Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) enfatizam o quanto a articulação entre ensino, ciência e tecnologia é um elemento central na constituição dos Institutos Federais, pois responde simultaneamente às demandas do desenvolvimento nacional e à formação dos trabalhadores, entendida também como fortalecimento da cidadania. Isto é, para os autores, a atuação da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica tem possibilitado a ampliação da pesquisa aplicada e da inovação a partir do fortalecimento de seus quadros, da consolidação de grupos de pesquisa e da articulação com o contexto econômico regional e local. Nesse sentido, apesar de os Institutos assumirem o estatuto de instituições de Educação Superior, os autores ressaltam a necessidade de afirmar características próprias que os diferenciem do modelo universitário tradicional.

No que diz respeito à disciplina de Corpo, Trabalho e Educação, essa aborda aspectos corporais, laborais e suas relações com os processos formativos, conforme ilustra a ementa:

Introdução ao estudo dessas categorias – corpo, trabalho e educação – considerando a categoria trabalho enquanto fundante dessa relação, compreendendo o trabalho como a atividade que consagra a relação homem/natureza, bem como o processo de hominização. Nesse sentido, o processo de formação, nos diferentes espaços, é inerente à construção da cultura e da história social. A corporalidade, compreendida enquanto concretude social das relações sociais de produção, expressa então como os diferentes processos produtivos concebe a relação sujeito/objeto. Corpo e Educação Física (IFG, 2024, p. 126).

Notamos, assim, que a disciplina dialoga com a perspectiva de formação proposta pelos IFs, tomando o trabalho como categoria fundante da relação com a educação e se articulando com a identidade institucional dos Institutos Federais, definida pela Lei nº 11.892/2008, que estabelece como objetivo “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Brasil, 2008, Art. 7º, V). Essa compreensão se fortalece com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021), que reconhecem o trabalho como princípio educativo e como base para a organização curricular “na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia” (Cap. II, IV). Além disso, a disciplina articula o conhecimento da Educação Física do conhecimento da corporalidade como manifestação concreta das relações sociais de produção, evidenciando de que modo os processos produtivos organizam e definem a relação sujeito-objeto.

Por fim, a disciplina de Prática de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Gestão analisa processos educativos fora da escola, em empresas, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, junto ao papel do pedagogo nesses espaços, e também aborda a organização da prática pedagógica, escolar e não escolar aliada à elaboração de projetos

integradores nos diversos contextos formativos (IFG, 2024). Trata-se, pois, de um núcleo que integra perspectivas socioculturais, políticas, epistemológicas e institucionais, consolidando uma formação docente crítica, contextualizada e sensível à diversidade dos espaços educativos.

Para melhor ilustrar quais disciplinas integram o Núcleo III – Estudos integradores/para enriquecimento curricular, dispusemos o quadro a seguir:

Quadro 7 – Disciplinas do Núcleo III: Prática como Componente Curricular

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1. Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Sociedade	54
2. Educação social	54
3. Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Cultura	54
4. Antropologia e Educação	54
5. Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Trabalho	54
6. Movimentos sociais e Educação	54
7. Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Desenvolvimento Humano	54
8. Sujeito e Educação	54
9. Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Política	54
10. Cidadania e Educação	54
11. Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Escola	54
12. Processos educativos nas ações coletivas	54
13. Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Pesquisa	54
14. Ciência, Tecnologia e Sociedade	54
15. Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Gestão	54
16. Corpo, trabalho e educação	54
Carga Horária Total	864h

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC (IFG, 2025).

Conforme o PPC, as disciplinas optativas são ofertadas a partir do 5º período e estão vinculadas tanto ao Núcleo I quanto ao Núcleo II, tendo como objetivo ampliar e complementar a formação acadêmica e profissional dos estudantes. O documento também estabelece que a oferta das optativas depende da organização da carga horária docente e do planejamento realizado entre a coordenação e o colegiado do curso, permitindo que o discente curse uma ou mais disciplinas por semestre (IFG, 2024).

Os referidos componentes possibilitam percursos formativos em consonância com os interesses acadêmicos e profissionais dos licenciandos. Nesse sentido, destacam-se as seguintes disciplinas: A função da escola na interação social e no desenvolvimento humano; Temas contemporâneos na Psicologia da Educação; Lúdico e Educação; História Social da Infância; Linguagens e Infância; Alfabetização e Letramento; Tempo, espaço e pensamento

lógico-matemático; Literatura e Educação; Tempos e espaços escolares: limites e desafios; Ação pedagógica com Jovens e Adultos; Libras II; Estatística e Educação; Dança e Educação; Promoção da Saúde e Educação; Informática Básica; Inglês Instrumental; Infância e Educação Infantil; Metodologias do Ensino de Arte; e Prática pedagógica para a educação física escolar.

Ainda com base na análise do PPC, observamos que nem todas as disciplinas optativas possuem ementas anexadas ao documento do *site*. Referimo-nos a disciplinas como: A função da escola na interação social e no desenvolvimento humano; Temas contemporâneos na Psicologia da Educação; História social da Infância; Linguagens e Infância; Alfabetização e letramento; Tempo, espaço e pensamento lógico-matemático; Literatura e Educação; Tempos e espaços escolares: limites e desafios; Libras II; Prática pedagógica para a Educação Física escolar. Conforme o PPC, a elaboração das ementas estava prevista para uma etapa posterior à publicação da versão do PPC disponibilizada.

Já as Atividades Complementares do curso estão de acordo com as DCNs de 2006, somando 200 horas de formação e ampliando as experiências acadêmicas por meio de monitorias, pesquisas, eventos e participação em contextos educativos diversos (IFG, 2024). A Resolução define essas atividades como ações que possibilitam “vivências em algumas modalidades e experiências [...] em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas” (Brasil, 2006, p. 4-5). Tais experiências favorecem a formação crítica e o compromisso social dos estudantes.

O currículo organiza ainda as disciplinas optativas conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 8 – Disciplinas optativas e sugestões de disciplinas optativas

DISCIPLINAS OPTATIVAS	CARGA HORÁRIA
Optativa I – Inglês Instrumental (ofertada em 2015-1); Infância e Educação Infantil (ofertada em 2015-2; 2016-1 e 2)	27
Optativa II	27
Optativa III – Lúdico e Educação (ofertada em 2017-1)	27
Optativa IV – Libras II (ofertada em 2017-1)	27
18. Metodologias do Ensino de Arte	27
19. Prática pedagógica para a Educação Física escolar	27
DISCIPLINAS OPTATIVAS (SUGESTÕES)	
1. A função da escola na interação social e no desenvolvimento humano	27
2. Temas contemporâneos na Psicologia da Educação	27
3. Lúdico e Educação	27
4. História social da Infância	27
5. Linguagens e Infância	27
6. Alfabetização e Letramento	27

7. Tempo, espaço e pensamento lógico-matemático	27
8. Literatura e Educação	27
9. Tempos e espaços escolares: limites e desafios	27
10. Ação pedagógica com Jovens e Adultos	27
11. Libras II	27
12. Estatística e Educação	27
13. Dança e Educação	27
14. Promoção da saúde e Educação	27
15. Informática Básica	27
16. Inglês Instrumental	27
17. Infância e Educação Infantil	27
Carga Horária Total	108h

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC (IFG, 2025).

O PCC do Curso de Pedagogia afirma que procura realizar uma proposta de currículo integrado e que se estrutura em torno da interdisciplinaridade e da contextualização, buscando superar visões fragmentadas do conhecimento na medida em que “O princípio central é o diálogo entre os diferentes saberes que compõem a matriz formativa” (IFG, 2024, p. 51). Tal informação se dá por influência das DCNs.

Observamos também que a noção de núcleo de estudos integradores está presente tanto na DCN de Pedagogia (2006) quanto na DCN de Formação de Professores (2015). Na primeira, o Art. 6º, inciso III, define “um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular” (Brasil, 2006, p. 4). Na segunda, o Art. 12, inciso II, apresenta formulação semelhante ao prever “núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular” (Brasil, 2015, p. 10). Todavia, a DCN de 2015 amplia essa perspectiva ao explicitar, no Art. 13, que a organização curricular dos cursos deve considerar a complexidade e a multirreferencialidade dos estudos, bem como a formação integrada e indissociável da docência na Educação Básica, comportando ensino, gestão educacional e processos educativos escolares e não escolares, estruturando-se a partir de uma base comum nacional de orientações curriculares (Brasil, 2015, p. 11).

Depreendemos, então, que as DCNs de 2006 e 2015 incorporam o discurso no texto normativo de preocupações, que dialogam com o debate internacional sobre globalização e complexidade do mundo atual, com a necessidade de um professor mais flexível e globalizado.

Para Santomé (1998, p. 27), a globalização transforma as condições de vida e de produção de conhecimentos, na qual a realidade já não pode ser compreendida de forma disciplinar porque “o mundo em que vivemos já é um mundo global, no qual tudo está relacionado” e onde as dimensões financeiras, políticas, ambientais e culturais se tornam

“interdependentes”. Ou seja, segundo o autor, nesse contexto, a fragmentação disciplinar deixa de ser apenas uma escolha pedagógica e passa a ser um obstáculo, pois nenhum campo de saber isolado consegue oferecer ferramentas suficientes para interpretar a realidade. Por isso, o currículo tem buscado uma integração de campos de conhecimento e experiências, tratando o currículo integrado como resposta histórica a um mundo complexo e não como técnica pedagógica.

Essa perspectiva histórica, proposta por Santomé (1998), ajuda a entender por que as DCNs passaram a incorporar termos como integração, formação integral, complexidade e interdisciplinaridade e termos como “currículo integrado”. No entanto, a noção de integração que emerge desse debate não se confunde com a interdisciplinaridade, uma vez que esta, como aponta Aires (2011), diferencia a articulação entre disciplinas da reorganização curricular.

Antes de aprofundar a análise do PPC, é necessário esclarecer que, ainda conforme Aires (2011), o currículo integrado e interdisciplinaridade não são sinônimos e, embora sejam frequentemente utilizados de modo equivalente, ambos apresentam sentidos distintos no campo curricular.

Para entendermos esse cenário, Aires (2011) recupera a formulação de James Beane (1997) e destaca que “a integração curricular começa e acaba com os centros de organização centrados nas questões e nos problemas” (Beane, 1997, p. 23 *apud* Aires, 2011, p. 225). Além disso, para Beane (1997, p. 30 *apud* Aires, 2011, p. 223), a integração envolve a organização do currículo em torno de problemas significativos do cotidiano, com caráter pessoal e social, pois, independentemente das fronteiras disciplinares, “o currículo deve ser organizado a partir de questões que tenham significado pessoal e social em situações cotidianas”. Somado a isso, a autora indica ainda que a interdisciplinaridade permanece ancorada nas disciplinas e nos seus conteúdos, uma vez que “a interdisciplinaridade [...] começa e acaba com os conteúdos baseados nas disciplinas” (Aires, 2011, p. 227). Em outras palavras:

[...] a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas. Portanto, consideramos que a principal diferença entre os dois termos consiste no fato de que a Interdisciplinaridade (seja na concepção hegemônica ou crítica) está relacionada ao aspecto interno da disciplina, ou seja, ao conteúdo. Enquanto que a Integração Curricular está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática (Aires, 2011, p. 227).

Portanto, para Aires (2011), a interdisciplinaridade articula e coordena disciplinas, enquanto a integração curricular reorganiza o currículo a partir de problemas, temas ou questões significativas da realidade, podendo, inclusive, ultrapassar as fronteiras disciplinares. Quanto ao PPC, esse declara discursivamente que realiza o currículo integrado “consoante com o projeto de formação integral do humano, próprio de instituições que se apoiam no princípio formativo do trabalho” e que o “curso procura realizar uma proposta de currículo integrado” (IFG, 2024, p. 51). Para tanto, o PPC afirma utilizar de estratégias diversificadas, pois:

O princípio central é o diálogo entre os diferentes saberes que compõem a matriz formativa. Para conduzir esse diálogo integrador, a prática pedagógica é orientada pelos princípios epistemológicos e pedagógicos da contextualização e interdisciplinaridade (IFG, 2024, p. 51).

Desse modo, o PPC não fundamenta conceitualmente o que entende por currículo integrado, mas usa a interdisciplinaridade como meio para integrá-lo. Ou seja, o documento apresenta a proposta de currículo integrado, vinculando-a à formação integral, ao princípio do trabalho e ao diálogo entre saberes, o que produz uma justificativa discursiva para o integrado. Entretanto, a fundamentação conceitual e a operacionalização pedagógica dessa proposta se realizam pela via da interdisciplinaridade.

Ainda conforme o PPC, “os saberes não têm autonomia, não se integram a não ser pelo trabalho dos sujeitos” (IFG, 2024, p. 51), reforçando que a interdisciplinaridade curricular depende da ação coletiva entre docentes e estudantes. Dessa forma, a organização curricular envolve planejamento conjunto, projetos integradores e regências compartilhadas, conforme indica o documento:

[...] temos a articulação entre as disciplinas do curso em torno do eixo do educador social, eixo que se desdobra em eixos por período em torno dos quais se articulam as disciplinas/professores do período. Essa articulação ocorre mediante formas variadas, por meio de atividades tais como os projetos integradores, por meio da estrutura da própria disciplina – caso das PCC que têm pelo menos dois professores em regência compartilhada –, ou por meio de trabalhos desenvolvidos entre duas ou mais disciplinas que podem ser desenvolvidos pontualmente ou por todo o período do semestre (IFG, 2024, p. 52).

Fato é que relatos de experiência apresentados no PPC ilustram essa articulação, como o projeto “O trabalho de campo na Educação: Diversidade Cultural e Educação Escolar”, que ocorreu em 2016 e integrou as disciplinas de Antropologia e Educação

(Disciplina de Eixo) e Educação e Cultura (Disciplina de Prática como Componente Curricular). Na ocasião, o projeto teve como objetivo oferecer aos estudantes as bases teóricas da Antropologia e demonstrar como esse conhecimento pode ser aplicado à Educação, especialmente por meio da compreensão e realização do método antropológico, com o trabalho de campo fundamentado nas tradições clássicas da Antropologia Social (IFG, 2024).

Vale destacar que o relato de experiência se trata de uma estratégia interdisciplinar, pois parte das disciplinas e articula referenciais teóricos próprios de cada área, sem dissolver as fronteiras disciplinares ou organizar o currículo a partir de um problema social, como ocorreria na integração curricular (Aires, 2011). Ademais, conforme registrado no PCC, outros projetos também foram desenvolvidos em diferentes disciplinas e em distintos períodos do curso, na medida em que:

[...] foram desenvolvidos projetos em espaços não escolares como atividades de pesquisa em circo, ONGs, sindicatos, assentamentos rurais, dentre outros, que buscaram, a partir das ementas das disciplinas, abordar as temáticas educacionais presentes nesses espaços (IFG, 2024, p. 50).

No entanto, o documento não detalha nem especifica quando ocorreram esses projetos ou em quais locais foram desenvolvidos.

Os referidos projetos se aproximam do currículo integrado, porém, trata-se, sobretudo, de um projeto interdisciplinar, com inserção social, uma vez que parte das ementas das disciplinas para abordar problemáticas que estão situadas em espaços não escolares, o que o distingue da integração curricular, que se organiza a partir da problemática social e não das disciplinas (Aires, 2011).

O currículo do curso se alinha às legislações nacionais referentes à Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11.645/2008), à Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 01/2012) e ao Atendimento às necessidades educacionais específicas, com ênfase na formação para o atendimento às condições de deficiência na perspectiva inclusiva – Lei nº 13.146/2015 e Decreto nº 5.296/2004, Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005. Conforme o PPC, esses conteúdos se encontram inseridos de forma interdisciplinar na organização curricular do curso, bem como em disciplinas específicas, como é o caso da disciplina de Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e da disciplina de Fundamentos da Educação Especial e Inclusão.

Um dos pilares metodológicos centrais do curso é a indissociabilidade entre teoria e prática, assumida como mediação fundamental da formação. O PPC explicita que o curso se baseia na “indissociabilidade da relação teoria e prática nas ações didático-metodológicas do processo educativo” (IFG, 2024, p. 57). Tal princípio acompanha todo o percurso formativo, que pretende promover o desenvolvimento crítico e a formação integral dos sujeitos sociais. Essa compreensão sustenta a ideia de que o educador deve atuar como pesquisador, comprometido com a reflexão crítica e com a produção de conhecimento sobre sua prática. Nesse sentido, afirmamos que o educador social deve ser:

[...] por excelência e compromisso ético, um professor-pesquisador. Portanto, tanto é importante a formação epistemológica e didático-metodológica específica das áreas de conhecimento das distintas metodologias (Disciplinas de Fundamentos e Metodologias de Ensino), como também a referente ao núcleo básico do curso (IFG, 2024, p. 57).

Silva (2011) problematiza a noção de pesquisa presente nas propostas de formação docente, que se aproximam da figura do “professor pesquisador/reflexivo”. Para ela, essa concepção tem sido incorporada de modo acrítico pelas instituições, aproximando-se de valores afinados ao ideário neoliberal, especialmente quando reduz a pesquisa a uma prática individualizada e pragmática. Como observamos, há uma proximidade entre esse modelo e a valorização de atributos como “ação, reflexão (saber-fazer), emancipação e flexibilidade” (Silva, 2011, p. 26), elementos frequentemente associados à formação para o mercado.

Observamos então que, ao colocar no professor a responsabilidade por transformar a escola exclusivamente a partir de sua ação prática e do seu empenho em fazer um mundo melhor, por exemplo, por meio de práticas inclusivas, a pesquisa é desviada de seu propósito, ignorando que tais questões envolvem também aspectos “históricos, políticos e sociais” (Silva, 2011, p. 28).

Silva (2011) destaca também que o senso comum é um tipo de saber que nasce da experiência e que orienta a vida cotidiana; e que, embora seja legítimo, possui limites históricos e epistemológicos que impedem uma apreensão mais ampla da realidade. Por isso, ressalta que “é a superação do senso comum que permite revelar as contradições de uma realidade e buscar a formação de uma concepção coerente e unitária de sociedade” (Silva, 2011, p. 27). A autora reivindica ainda uma concepção de investigação alinhada ao campo da ciência, capaz de historicizar, teorizar e compreender os processos educativos para além do senso comum e das demandas imediatistas impostas pela ordem neoliberal. Desse modo,

como solução ou maneira adequada de se fazer pesquisa, a autora propõe que a pesquisa seja realizada a partir de uma perspectiva científica, com princípios científicos, que:

Nesse caso, é a elaboração de ciência, ou seja, de um conjunto estruturado de conhecimentos que permitam compreender em profundidade aquilo que à primeira vista é pseudoconcreto, utilizando critérios rigorosos baseados em um método para construir uma compreensão aproximada do objeto (Silva, 2011, p. 28).

Assim, o documento institucional indica a existência de ações de pesquisa articuladas à Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (GEPEX), o que inclui cursos e projetos de extensão, projetos de pesquisa, grupos de estudo e núcleos institucionalizados. Entre esses núcleos, encontram-se: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT), com foco em políticas e formação de trabalhadores; Núcleo de Estudos e Pesquisa em Promoção da Saúde (NUPPS), voltado à saúde coletiva; Núcleo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem e Contexto Social da Educação (NEACE), dedicado à educação e à educação ambiental; Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude (GEPEJ); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional Tecnológica (PANECÁSTICA); Núcleo Multicampi de Pesquisa e Estudos em Linguagem (NuMPEL), na área de Linguística; além de núcleos interinstitucionais, como Geninhas em Movimento (Espaço ERER) e Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC).

Em conjunto, os núcleos mencionados evidenciam uma participação institucional na produção de conhecimento e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Isto é, a existência de grupos com linhas temáticas, objetivos definidos e inserção institucional sugere uma aproximação maior com a pesquisa acadêmica. Nesse ponto, acreditamos que seja diferente da reflexividade pragmática centrada no professor que Silva (2011) denuncia. Isso porque, ainda que existam elementos que dialoguem com a noção de prática investigativa e de professor-pesquisador, não é possível afirmar que o perfil de pesquisa presente no documento se enquadra na crítica realizada por Silva (2011).

Entendemos, assim, que o curso organiza suas ações metodológicas em cinco diferentes frentes, sendo elas: eventos acadêmicos científicos; apoio pedagógico aos discentes; assistência estudantil; atendimento pedagógico docente; atendimento às necessidades educacionais especiais.

No curso, a primeira dimensão é a participação em eventos acadêmico-científicos, como simpósios, seminários, festivais culturais e práticas esportivas, que ampliam a vivência

acadêmica para além da sala de aula. De acordo com o documento, esses eventos “envolvem a proposição e participação em eventos acadêmicos, científicos e culturais promovidos tanto pela comunidade interna do IFG como da comunidade externa” (IFG, 2024, p. 58).

A segunda dimensão essencial é o apoio pedagógico aos discentes, desempenhado pela Coordenação de Apoio Pedagógico. Esse setor atua mediante um:

[...] acompanhamento às turmas e aos discentes através de atendimentos individuais e coletivos para orientações pedagógicas, mapeamento das dificuldades e intervenções, além de visitas domiciliares, quando necessário, visando assim contribuir para a permanência e o êxito dos estudantes (IFG, 2024, p. 58).

Dessa forma, o coordenador busca intervir em dificuldades, orientar trajetórias formativas e colaborar para a permanência e o êxito acadêmico dos discentes.

A terceira dimensão é a de assistência estudantil, que também integra essa metodologia formativa como política institucional e como dimensão pedagógica. Fundamentada na Resolução nº 194/2023, ela se guia por princípios como “a equidade de condições, com vistas à inclusão e respeito à diversidade” (IFG, 2024, p. 59) e pela defesa do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

No âmbito docente, a quarta dimensão do atendimento pedagógico ao discente também faz parte da jornada de trabalho. O documento estabelece que “os professores realizam o atendimento ao discente em horários preestabelecidos a cada semestre letivo. Para esse tipo de atendimento, são disponibilizadas 4h/a para o ensino-aprendizagem de conteúdos” (IFG, 2024, p. 59), disponibilizando tempo específico para orientação acadêmica, dúvidas e aprofundamentos.

A quinta dimensão, referente à metodologia, inclui o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas como um de seus componentes. Nela, o PPC faz um amplo percurso pelas legislações nacionais e internacionais que embasam a Educação Especial Inclusiva, como a Lei nº 13.146/2015, Declaração de Salamanca (1994) e Convenção da Guatemala (1999). Uma passagem importante do texto evidencia o princípio da inclusão como um paradigma institucional, quando afirma que:

Não se exige a adaptação do indivíduo à escola comum, e sim, ao contrário, a reestruturação ou estruturação dos sistemas e instituições de ensino para atender todos os educandos (na perspectiva de Educação para Todos) em suas diferenças e necessidades educativas específicas, as quais podem ou não advir de condição de deficiência (IFG, 2024, p. 60).

Essa concepção assumida pela Instituição é a inclusão como direito social. Nesse sentido, Carvalho (2004) argumenta que a inclusão exige que as instituições aprimorem suas respostas pedagógicas de modo a atender todos os estudantes, independentemente da modalidade ou da oferta educativa. Já a concepção de barreiras também é ampliada, ultrapassando o plano físico, visto que:

Compreende-se por barreiras não apenas os impedimentos arquitetônicos e materiais do ambiente físico, mas também os atitudinais, ou seja, atitudes de discriminação e preconceito. O entendimento subjacente é o de que a condição de deficiência não está “localizada” no sujeito, mas sim é relativa à infraestrutura e à qualidade das interações que o meio proporciona para o acesso a bens culturais (materiais e imateriais) para vida digna, participativa e como máximo de autonomia (IFG, 2024, p. 60).

Esse panorama aponta para a centralidade das relações humanas no processo educativo. Porém, a contradição que observamos é que a responsabilização recai sobre os indivíduos; logo, sobre a escola e, ainda nesse caso, sobre a instituição, sem que as condições reais para a consolidação desse processo sejam devidamente analisadas, especialmente quando se considera como realizar a inclusão em um sistema econômico excludente.

Apple (1982), por exemplo, analisa que instituições responsáveis pela preservação e difusão cultural, como a escola, desempenham um papel central na produção e reprodução de formas de consciência que contribuem para a manutenção do controle social, frequentemente de maneira sutil e não explícita. Para o autor, compreender esses processos de reprodução é fundamental para ampliar a análise crítica das relações de poder que se estabelecem no interior das práticas educacionais.

No curso, o paradigma de inclusão como direito social se traduz em práticas concretas: laboratório de ensino; brinquedoteca; recursos metodológicos acessíveis; ensino de Libras; atividades externas de observação e produção de material pedagógico. Essas iniciativas constituem espaços de prática integradora que articulam teoria, pesquisa e intervenção. O documento afirma também que tais experiências “decorreram de atividades externas da disciplina, nas quais solicitou-se observar *in loco* como crianças com necessidades educacionais especiais vêm sendo atendidas nas escolas” (IFG, 2024, p. 63). Por outro lado, o documento não explicita como são feitas essas observações, embora, pela proposta do curso, possamos deduzir que seja pela pesquisa.

Para além dos aspectos por ora elencados, a infraestrutura do Câmpus é apresentada como parte da própria inclusão, uma vez que, segundo o PPC, todos os espaços são acessíveis e adequados às diferentes necessidades. Por isso,

Nas dependências do Câmpus, todos os banheiros, salas de aula e laboratórios são acessíveis e devidamente adaptados para cadeirantes, contando com portas e corredores amplos. Para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência visual, há piso tátil ao longo dos principais corredores e indicações em placas com escrita em braile. Além disso, o Laboratório de Ensino dedica-se à criação e adaptação de recursos metodológicos acessíveis, voltados tanto à comunidade acadêmica quanto à comunidade externa, promovendo uma inclusão mais ampla e um ambiente de aprendizado inclusivo para todos os usuários (IFG, 2024, p. 64).

O PPC também destaca que foi implantado na Instituição o Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNE), criado pela Resolução IFG nº 1/2018, como um setor responsável pelo suporte pedagógico e material aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Entretanto, o núcleo é apenas mencionado, sem qualquer desenvolvimento posterior ao longo do documento.

Assim, ao analisar o PPC do Curso de Pedagogia, percebemos que o tema da Educação Especial e Inclusiva aparece localizado na parte dedicada à metodologia. O PPC afirma que essa temática é tratada de forma transversal junto à Educação Ambiental, ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e à Educação em Direitos Humanos. No entanto, esses outros temas são desenvolvidos na seção de currículo integrado, enquanto somente a Educação Especial Inclusiva aparece como uma dimensão metodológica, sendo um aspecto constitutivo do currículo que permite compreendê-lo e organizá-lo.

Por fim, a sexta dimensão, dedicada ao processo avaliativo, articula-se à metodologia como prática dialógica, contínua e formativa. O texto reforça que a avaliação “não busca a simples verificação de aprendizagem, mas a (re)construção qualitativa e significativa de saberes” (IFG, 2024, p. 65). Essa perspectiva avaliativa aparece como orientação geral do curso, sendo um processo dialógico e contínuo entre educadores e educandos:

[...] apresentados como norteadores do processo avaliativo, salientamos que a avaliação dos alunos será processual e contínua. Para tanto, no acompanhamento constante do aluno, estaremos observando não apenas o seu progresso quanto à construção de conhecimentos científicos, mas também a atenção, o interesse, as habilidades, a responsabilidade, a participação, a pontualidade, a assiduidade na realização de atividades e a organização nos trabalhos escolares que ele apresenta. Por conseguinte, não apenas os aspectos quantitativos deverão ser considerados, mas também – e

principalmente – os aspectos qualitativos, conforme a modalidade vigente no IFG (IFG, 2024, p. 66).

Desse modo, o acompanhamento docente considera não apenas o domínio do conteúdo, mas também a postura do discente que assume o papel de protagonista do seu próprio processo de aprendizagem (IFG, 2024). Com esses elementos, evidenciamos que a metodologia do curso envolve a indissociabilidade entre teoria e prática nas ações didático-metodológicas do processo educativo. Isso porque ela se desenvolve por meio da participação em eventos acadêmico-científicos, por meio do atendimento pedagógico docente, da assistência estudantil e do atendimento às necessidades educacionais específicas, com ênfase na formação para o trabalho com estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva e, ainda, por meio da avaliação da aprendizagem dos discentes do curso.

Ao longo da redação do PPC, identificamos também uma tendência pedagógica progressista libertadora, na qual o educador deve se comprometer com o seu contexto histórico e social, construindo saberes por meio da relação com outros sujeitos e por meio do diálogo. Segundo Ferreira (2016), esse entendimento dialoga com referenciais pedagógicos críticos difundidos no contexto brasileiro, desde a década de 1970, notadamente associados à Pedagogia da Libertação e tendo como um dos seus principais expoentes o educador Paulo Freire, um autor muito citado no documento.

Esses referenciais pedagógicos acentuaram o caráter social e inclusivo das ações educativas desenvolvidas nos espaços de educação não escolar. Dessa forma, o conhecimento passa a atuar não como uma mera transmissão de conteúdos, mas como um conhecimento que se constrói a partir da realidade concreta, na qual os futuros docentes:

[...] podem se tornar profissionais que atuam para a transformação social e para a emancipação humana. Nesse sentido, o educador social concebe a educação como prática da liberdade, condição para a vida democrática (IFG, 2024, p. 17).

Ainda de acordo com o PPC, essa avaliação é indicada sob uma perspectiva freiriana como um conjunto coerente de princípios pedagógicos e políticos. O documento que faz referência a Paulo Freire no processo de avaliação formativa parte do princípio de que a liberdade se inicia quando o indivíduo assume o protagonismo da sua própria trajetória, pois “Entende-se que a avaliação formativa está em acordo com o que propõe Freire, posto que tem seu foco no processo de aprendizagem do educando e na participação ativa deste neste processo, transportando-o do papel de assujeitado para o do sujeito ativo” (IFG, 2024, p. 65).

Depreendemos, então, que o PPC do Curso de Pedagogia apresenta uma formação que articula fundamentos teóricos, práticas educativas, interdisciplinaridade e compromisso social, estruturando-se numa concepção ampliada de educação e de educador social, capaz de atuar criticamente nos diversos espaços em que o conhecimento e a cidadania são produzidos. Já a Lei nº 11.892/2008 vincula a formação dos IFs ao trabalho e à emancipação social, enquanto a DCN-EPT, de 2021, assume o trabalho como princípio educativo e como base da integração entre ciência, tecnologia e cultura. No PPC de 2024, essa articulação legitima a presença de disciplinas voltadas à compreensão das relações entre trabalho, produção e conhecimento.

A análise do PPC revela que o Curso de Licenciatura em Pedagogia é composto por 51 disciplinas obrigatórias, organizadas ao longo dos 8 (oito) períodos formativos, e 19 disciplinas optativas, distribuídas entre os núcleos de formação e ofertadas conforme o planejamento do colegiado. Ao todo, são 70 disciplinas, sendo que, nas disciplinas obrigatórias, 2 (duas) delas, “Fundamentos da Educação Especial e Inclusão” e “Libras I”, tratam diretamente da Educação Especial Inclusiva, representando uma pequena fração dentro do total de componentes curriculares.

Quanto às disciplinas optativas, notamos que apenas “Libras 2” trata da Educação Especial Inclusiva, com uma carga horária que apresenta um limite significativo à disciplina. Isto é, a Educação Especial Inclusiva não é desprovida de força institucional. Por outro lado, frente à quantidade de componentes curriculares, sua carga horária torna-se insuficiente, produzindo um efeito de diluição.

Apesar da diversidade de áreas contempladas, observamos que o currículo não é neutro. Isso porque ele expressa disputas em torno de quais saberes são legitimados, quais identidades são reconhecidas e de que modo grupos historicamente excluídos passam, ou não, a ser incorporados como sujeitos de direito.

A responsabilidade atribuída à disciplina de Inclusão e à formação de professores, por sua vez, está em busca de tentar equalizar desigualdades estruturais construídas historicamente no campo da Educação de pessoas com deficiência. Dessa forma, ao considerarmos a inclusão como disciplina curricular e sua responsabilidade formativa, não podemos desconsiderar outras forças envolvidas, como as relações existentes no campo acadêmico, que também serão pontuais na sua constituição como disciplina, na sua contribuição formativa ao futuro docente e no seu espaço ocupado no currículo.

Posto isso, uma vez que este texto teve como objetivo apresentar a análise realizada em um Curso de Pedagogia sobre o espaço ocupado pela Educação Especial Inclusiva no

currículo, constatamos que o lugar da Educação Especial Inclusiva aparece distribuído em disciplinas, em dimensões metodológicas do curso e na tentativa de integração curricular.

Como ressalta o PPC, o documento reconhece que a Educação Inclusiva se apresenta como uma perspectiva em construção, ainda não consolidada como conquista, e que o seu processo está marcado por contradições (IFG, 2024). Dessa maneira, ao inserir a Educação Especial Inclusiva, as relações étnico-raciais, a diversidade cultural e a Libras no escopo formativo e nos componentes curriculares, o curso evidencia um movimento de busca de uma formação inclusiva, considerando a inclusão não simplesmente como meio de acessibilidade ao currículo e à instrução escolar, mas como um direito social legítimo que lhe proporciona chegar ao conhecimento a partir dela, ou seja, da inclusão.

Notamos, então, que a formação não é neutra nem natural, mas socialmente situada, e que a Educação Especial Inclusiva opera como elemento constitutivo do currículo, sem, contudo, esgotá-lo. Isto é, apesar de a disciplina constituir historicamente uma forma de organizar e especializar o conhecimento sobre a Educação Especial Inclusiva, é no currículo que se articulam os projetos formativos, as disputas de sentido e as mediações docentes. É nesse plano que se definem as finalidades educacionais, os conteúdos considerados legítimos e os modos pelos quais o trabalho do professor é situado, regulado e interpretado.

Ao recordamos o que afirma Sacristán (2000), o currículo prescrito expressa um conjunto de dinâmicas sociais, políticas e institucionais que organiza o trabalho educativo. Nesse sentido, o currículo modelado teria o professor como a ponte que, em tese, escolheria sobre o que ensinar, como ensinar e com quais finalidades são definidas por mecanismos de regulação, por culturas profissionais e por expectativas institucionais, de modo que o professor atuaria como mediador de um projeto que o antecede e o excede, evidenciando os limites estruturais da atuação docente.

Entendemos, assim, que o currículo não se restringe a um arranjo técnico de componentes, mas expressa opções políticas, epistemológicas e institucionais que condicionam tanto a profissionalidade docente quanto as possibilidades de intervenção pedagógica. Apple (1982) problematiza a ideia de neutralidade curricular ao indagar a quem servem determinados conhecimentos, quais interesses sociais sustentam e que tradições selecionam e legitimam esses conhecimentos. O autor lembra ainda que as tradições curriculares foram historicamente construídas e que, outrossim, podem ser reconstruídas.

Portanto, a posição do educador, longe de ser neutra, envolve disputas por hegemonia, por formas de capital cultural e por concepções de conhecimento. Tornar-se consciente desses compromissos, compreender os mecanismos de seleção curricular e

interrogar as relações entre conhecimento, poder e sociedade constituem, dessa forma, uma via para a emancipação docente e para a intervenção crítica sobre o currículo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta investigação foi marcado por diferentes etapas, iniciando-se pela escolha do método e da metodologia, seguido pelo levantamento bibliográfico, pela construção dos capítulos teóricos e da análise do currículo modelado, culminando nesta conclusão.

Não se trata de um mero fechamento, mas de uma síntese vinculada aos percursos, discursos, políticas e teorias aqui ensejadas. Até porque se, na aparência, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no sistema de ensino pode parecer um consenso, e o currículo um campo neutro e separado, esta investigação mostrou que eles participam das disputas e determinações da totalidade social.

A princípio, a escolha do tema decorreu da experiência da professora-pesquisadora deste trabalho ao trabalhar na Educação Básica com pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas. Ao conviver com os colegas de profissão, muitos relataram a falta de formação e conhecimento para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais específicas.

Como educadores, não podemos ignorar esta realidade, pois o número de pessoas com deficiência no ensino regular tem se mostrado significativo, como vimos no início deste trabalho. Por isso, surgiu uma inquietação e necessidade, por parte da professora-pesquisadora, de investigar a importância de uma formação adequada para o trabalho com pessoas com necessidades educacionais específicas. Esse impulso culminou na seguinte questão: qual o lugar da Educação Especial no currículo modelado do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste?

Uma vez delimitado esse ponto de partida, este estudo teve como objetivo principal analisar o lugar da Educação Especial no currículo modelado do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste. Na medida em que mergulháramos na análise, o lugar social de onde vêm certos discursos nos permitiu entender que eles não são neutros. Historicizar esse lugar também nos ajudou a mapear um maior entendimento dos objetivos específicos escolhidos, pois a análise tanto revelou por que algumas ideias ganham força, e se tornam referência, como permitiu que examinássemos como as DCNs para formação de professores indicam a inserção da Educação Especial Inclusiva nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Examinamos então como o currículo é modelado pelos professores do Curso de Pedagogia do IFG, e ainda analisamos qual a concepção de Educação Especial contida no currículo do Curso de Pedagogia do IFG. Nesse processo, a metodologia adotada consistiu na análise documental, posto que esse tipo de pesquisa utiliza como base de coleta documentos considerados fontes primárias (Marconi; Lakatos, 2003).

Não podemos negar o fato de que os documentos se conservando no tempo os torna uma fonte privilegiada de dados (Gil, 2002). Ademais, uma das justificativas da nossa escolha pela pesquisa documental é que o pesquisador pode acessar informações de forma indireta, por meio de *sites*, por exemplo, já que se trata de documentos públicos. Dessa forma, para este estudo, tomamos o cuidado de nos atermos às finalidades dos documentos, uma vez que o pesquisador precisa considerar quem produziu o documento, e para qual público, pois tais materiais carregam intencionalidades e não podem ser tratados como simples dados (Flick, 2009).

Sendo assim, reunimos diversas informações, sempre buscando linhas de convergência e articulando as leituras teóricas e evidências documentais a uma aproximação com os elementos produzidos pelo meio (Triviños, 1987), na medida em que nos familiarizávamos com os documentos legais e com os documentos da instituição investigada. Vale dizer que analisar criticamente a relação dos processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural em meio ao macro-organismo social e perscrutar o modo econômico vigente e suas macroestruturas aliadas a um arcabouço hegemônico e às conjecturas da Educação foram iniciativas importantíssimas para esta análise.

Posto isso, recordamos que a investigação teve início na esfera do currículo prescrito (Sacristán, 2000), analisando estes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação (Licenciatura) em Pedagogia sob a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da

Educação Básica sob a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que atualiza as diretrizes à luz da BNCC; e, mais recentemente, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica sob a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Já para a dimensão do currículo modelado (Sacristán, 2000), consideramos os seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Instituição; Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Instituição; e, por fim, Ementas de Ensino das disciplinas da Instituição.

A pesquisa se sustentou nos pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético. Isso porque, para entender um fenômeno, não basta apenas olhar para o que aparece de imediato (Netto, 2011): é preciso juntar diferentes aspectos e relações para reconstruir, no pensamento, aquilo que existe na realidade. Nesse sentido, ao longo deste trabalho, buscamos entender a formação inicial de professores, compreendendo que a aparência inicial do objeto tende a ocultar as determinações históricas, sociais e materiais que o constituem. Dessa forma, procuramos compreender o lugar da Educação Especial Inclusiva no Curso de Pedagogia para além do senso comum, que opera como forma de hegemonia e que naturaliza a aparência enquanto oculta as relações ideológicas (Apple, 1982).

Por sua vez, as análises dos documentos, tanto das políticas curriculares quanto da instituição, partiram dos referenciais de que a noção de currículo interpretada por Sacristán (2000) parte de níveis de objetivação, sendo eles o currículo prescrito, modelado, ação realizada e avaliação, evidenciando mediações concretas e a materialidade das políticas educacionais. Sua abordagem permite captar as contradições entre o planejado e o executado, bem como a historicidade das práticas curriculares. No caso desta pesquisa, foram analisados o currículo prescrito e o modelado, sendo inicialmente formulado nas diretrizes oficiais, depois reinterpretado e organizado em materiais e orientações dirigidas pelo professor.

Apple (1982), de modo explícito, trabalha com as categorias de hegemonia, ideologia e reprodução, demonstrando como o currículo opera na manutenção das relações de classe e na produção do consenso. Sua análise articula economia política e cultura, sem perder de vista a totalidade social. Nesse processo, examinamos a relação entre a dominação econômica e a cultural, na qual, segundo Apple (1982), o que coletamos como dado e que parece reproduzir-se “naturalmente” pode ser, na verdade, um processo hegemônico de dominação. Observando por esse viés, aquilo que percebemos no campo educacional, econômico e social passa a ser interpretado como se fosse o único modo possível de existir, sendo reforçado pelo senso comum e pelas práticas cotidianas. De igual modo, aquilo que atribuímos ser um

problema individual ou do campo educacional é, na verdade, um problema estrutural e intencional. Foi assim que, à primeira vista, ao nos pautarmos por esses fundamentos, compreendemos que o discurso de Educação Especial Inclusiva, pelos textos governamentais normativos, pode mascarar interesses materiais e contradições estruturais.

Então, com o intuito de alicerçar ainda mais a nossa análise, recorremos a um levantamento bibliográfico do que já foi produzido sobre o currículo da formação inicial de professores na área da Educação Especial Inclusiva. Verificamos que os temas mais pesquisados estão dentro dos campos: currículo; políticas e regionalidade; atitudes; práticas educacionais; impactos na formação.

Ao acessarmos os estudos de Leite (2022), percebemos que a presença institucionalizada de disciplinas específicas sobre Educação Especial no currículo não se traduz automaticamente na construção de atitudes inclusivas. Para que essa dimensão formativa se efetive, é necessário incorporar saberes sociofilosóficos que favoreçam processos de reflexão, problematização e cooperação docente, ampliando os debates sobre diversidade e diferença no contexto escolar. No mesmo cenário, identificados por Alves (2021) ao analisar a formação inicial em cursos de Pedagogia no Paraná, percebemos que os temas relacionados à inclusão apareciam de modo fragmentado e com pouca presença nas disciplinas. Além do mais, o autor aponta a ausência de articulação entre os elementos formativos inclusivos previstos nos documentos do curso, gerando uma fragmentação do saber e impedindo uma visão de totalidade da inclusão como uma questão social.

Por sua vez, os estudos de Oliveira e Mendes (2017) apontam que 75% das Instituições de Ensino Superior que oferecem a Licenciatura em Educação Especial são da rede privada. Ribeiro e Silva (2022) indicam que a formação em Educação Especial Inclusiva tem sido ofertada, em sua maior parte, por instituições privadas com fins lucrativos, predominantemente na modalidade a distância e concentradas nas regiões Sul e, sobretudo, Sudeste do país. Isso indica que o empresariamento da formação se articula à mercantilização da Educação. Como consequência, a formação docente fica reduzida a um produto orientado por demandas de mercado, e não por necessidades sociais. Desse modo, constatamos que as atitudes sociais dos professores são também mediadas pelas estruturas curriculares e pelas políticas de formação.

Apple (1982) lembra também que o trabalho do educador se desenvolve em meio a estruturas, expectativas e valores que não são neutros. Sendo assim, quando a responsabilização aparece como garantia de qualidade, ela não apenas desconsidera essas condições, como também adiciona novas pressões a quem já enfrenta exigências emocionais e

físicas importantes. Por isso, mais do que cobrar do indivíduo, é preciso reconhecer o sistema que molda sua atuação (Souza; Aguilar, 2021).

Dadas essas considerações, e com base no compromisso com a historicidade, rememoramos o percurso histórico da Educação Especial no Brasil e a criação do Curso de Pedagogia a partir das principais normativas referentes à formação de professores no país e consultadas para este trabalho. A historicidade foi uma categoria fundamental porque o currículo não é uma estrutura a-histórica, mas sim uma construção social situada no tempo e no espaço. Logo, pesquisar a formação inicial de professores sob essa ótica implicou compreender como as políticas curriculares e as diretrizes foram sendo produzidas em meio a embates, permanências e descontinuidades ao longo do processo histórico brasileiro. A historicidade permitiu, assim, apreender o movimento real em que o currículo se constituiu, evitando naturalizações e revelando sua gênese e transformação.

Por meio de autores como Bianchetti (1995), Mazzotta (2001), Kuhnlen (2017) e Drago e Gabriel (2023), notamos que se destacam as interpretações sobre a deficiência e que as formas de escolarização não são estáticas, mas resultado de processos históricos marcados por rupturas e permanências. Isto é, os trabalhos desses autores permitiram que compreendêssemos o fenômeno com maior profundidade. Essas leituras também nos direcionaram para vislumbrar abordagens vinculadas à Educação, nas quais a passagem dos modelos de exclusão, segregacionistas para as propostas de integração e, mais tarde, de discursos de inclusão, revelou novas disputas e reconfigurações no campo educacional.

Observamos que, desde os primórdios da História, a pessoa com deficiência sofre o processo de exclusão e que os espaços por elas conquistados ocorreram por meio de lutas sociais. Um exemplo dessa situação foi que, com a consolidação do neoliberalismo no Brasil, esse modelo não afetou apenas a economia, mas também o modo como o Estado passou a orientar as políticas sociais e educacionais. Somado a isso, o discurso da urgência e da proteção diante das crises econômicas sustentou a formulação de políticas solidárias e abertas à diversidade (Drago; Gabriel, 2023). Ou seja, nesse contexto, como observa Apple (1982), a educação foi usada para formar sujeitos tecnicamente competentes, capazes de sustentar a eficiência e a inovação exigidas pela economia industrializada, repercutindo diretamente na prescrição curricular e nas expectativas sobre o papel dos sistemas de ensino.

Verificamos que, nos documentos analisados, a Educação Especial Inclusiva defendida nos discursos governamentais se evidencia sob a forma de integração com um falso discurso de inclusão. O modo como tudo é proposto transmite uma sensação de inclusão, principalmente com a internalização da agenda do capital e com o processo de globalização,

porém, a base do próprio sistema permanece inquestionada (Apple, 1982). Isto é, a Educação Especial Inclusiva continua sendo percebida como um acréscimo, e não como um eixo estruturante de sociedade, desvelando uma lógica governista de que a diferença é tolerada desde que não se desafie a ordem social vigente.

Em outra etapa investigativa, quando consultamos os trabalhos dos autores Dermeval Saviani (2009, 2020) e Iria Brzezinski (2012), verificamos que os autores revisitam a tradição da Pedagogia como ciência e analisam sua constituição no percurso da educação brasileira. Eles evidenciam que o currículo do Curso de Pedagogia foi estruturado de modo arrojado, orientado pela busca de atender às exigências do mercado.

Nesse movimento, a formação docente aparece atravessada por fragmentações e disputas políticas que marcam o campo. Já na atualidade, a Educação Especial Inclusiva está inserida nos textos das DCNs; e, mesmo as investigações revelando retrocessos, avanços e desafios significativos na implementação das diretrizes, esses elementos indicam incertezas quanto à efetiva incorporação dessa temática nos currículos de formação inicial de professores. Tal aspecto se justifica devido ao fato de que as diretrizes apresentam sempre discursos de competências, habilidades e projetos integradores, o que indica uma formação que atende às especificidades de uma educação neoliberal.

Conforme Santomé (1998), no contexto de internacionalização das relações sociais, as políticas educacionais passam a incorporar lógicas globais que orientam a organização dos currículos. Nesse cenário, a defesa do currículo integrado surge vinculada às demandas por eficiência, flexibilidade e competitividade impostas pelo neoliberalismo, que articula educação, ciência e tecnologia a interesses econômicos internacionais. Como consequência, as decisões curriculares deixam de ser exclusivamente nacionais e passam a responder às exigências e parâmetros definidos em escala global.

Por meio desses mecanismos contraditórios, pudemos captar as tensões estruturais que atravessam o currículo. Na sociedade capitalista, a formação de professores oscila entre a função de reprodução da força de trabalho adequada aos interesses do capital e a possibilidade de emancipação humana pela via do conhecimento crítico. No currículo, essa contradição se expressa na disputa entre conteúdos técnicos e humanísticos, entre controle e autonomia, entre homogeneização e diversidade.

Nesse contexto, as políticas inclusivas e compensatórias são apresentadas como mecanismos capazes de ampliar cidadania e corrigir desigualdades, produzindo a sensação de consenso em torno de uma ideia de uma educação para todos. No entanto, como Cury (2005)

nos lembra, tanto a cidadania quanto a própria definição de nação são construções históricas e não garantias naturais.

Todo esse panorama revela que a Educação Especial Inclusiva aparece como uma resposta às falhas das políticas universalistas, que, numa sociedade marcada por classes, acabam favorecendo grupos hegemônicos. Surge, então, uma contradição: o Estado propõe a correção das desigualdades pela via da equidade, mas, ao mesmo tempo, tende a retirar-se da cena, deixando a realização efetiva desses princípios nas mãos dos sujeitos e das instituições de ensino. Isto é, reflete um Estado que “ainda não chegou até onde deveria para corresponder ao ‘dever do Estado’” (Cury, 2005, p. 19).

É necessário ressaltar que uma das relevâncias da pesquisa reside em ter sido desenvolvida na EPT, que atua na formação de professores. A legislação que institui os Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008, atribui a essas instituições a função de articular uma Educação Básica, Profissional e Superior, atendendo aos diferentes públicos e modalidades. O caráter multicampi e pluricurricular aparece como traço distintivo, especialmente no que se refere à formação profissional e tecnológica. A EPT, por exemplo, se materializa no campo educacional brasileiro como uma articulação entre globalização, ciência e tecnologia, e se manifesta no texto do PPC. O documento também mostra que, no âmbito da Educação Profissional, há várias interpretações sobre educação integral, currículo integrado, trabalho como princípio educativo e interdisciplinaridade, variando em alcance e profundidade.

Por sua vez, quando tivemos acesso aos estudos de Santomé (1998), compreendemos que o currículo integrado em sua própria concepção institucional e formativa surge para responder às demandas produtivas e tecnológicas associadas à competitividade internacional, que surgiram após o processo de globalização.

De acordo com o PPC, o objetivo geral do curso é “a formação do educador com ênfase na práxis social nos distintos processos educativos” (IFG, 2024, p. 16), buscando uma formação ampla e multidimensional. O currículo modelado demonstrou, por meio de alguns trechos dos documentos, que se preocupa em fornecer uma formação docente para além da adaptação ao mercado e das ideias neoliberais, voltando-se a uma educação para a emancipação por meio da práxis social.

Ainda em nossas análises do PPC e da matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, constatamos que o curso é composto por 70 disciplinas, sendo 51 disciplinas obrigatórias e 19 optativas distribuídas e organizadas em núcleos formativos. Foram identificadas duas disciplinas que tratam da temática de Educação Especial Inclusiva: “Fundamentos da Educação Especial e Inclusão”, com carga horária de 81 horas, e a

disciplina de “Libras I”, com carga horária de 54 horas, sendo essas duas disciplinas obrigatórias. Considerando que a carga horária do curso é de 3.467 horas e que as duas disciplinas obrigatórias, juntas, somam 134 horas, esse quadro corresponde a cerca de 3,9% da carga horária total do curso; algo que nos parece um número significativamente pequeno.

Assim, frente a tantas disciplinas que compõem o currículo, a Educação Especial Inclusiva não se mostra inexistente. Porém, diante de tantos componentes que estruturam o currículo, essa opção tende a se dispersar no conjunto, reforçando que o currículo é um campo de disputas.

Apesar dos desafios, ainda consideramos de suma importância ter componentes curriculares que trabalhem a Educação Especial Inclusiva. Até porque, além das disciplinas, o PPC traz a inclusão em seu texto como uma dimensão metodológica do curso, o que demonstra uma preocupação para que a Educação seja um direito social de todos. Além do mais, a análise reforça que a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas não se esgota em uma disciplina ou apenas na formação docente.

Dito isso, podemos afirmar que o objetivo geral foi contemplado e que o problema da pesquisa foi respondido. O lugar da Educação Especial no currículo do Curso de Pedagogia do IFG, Câmpus Goiânia Oeste, se encontra distribuído em disciplinas, em dimensões metodológicas do curso e na tentativa de integração curricular. Ademais, a pesquisa demonstrou o quanto o tema é relevante para a academia, que torna possível uma oportunidade de formação mais consciente sobre os mecanismos de exclusão. Quanto ao pressuposto, esse também foi confirmado, uma vez que a instituição de fato promove iniciativas e dispõe de dispositivos que reforçam a Educação Especial Inclusiva. A pesquisa trouxe ainda elementos adicionais que ampliaram a compreensão do fenômeno.

Podemos então afirmar que o lugar da Educação Especial Inclusiva atravessa o currículo como um todo, haja vista que possui duas disciplinas mais voltadas para a temática, além de ser uma dimensão metodológica do curso. No entanto, o achado mais significativo consistiu em deslocar o foco explicativo do indivíduo para o sistema, para o currículo e para as estruturas que condicionam o trabalho docente. Assim, mesmo quando há uma disciplina específica na formação de professores, seu alcance é limitado frente a uma sociedade capitalista, que traz, em sua origem, mecanismos estruturais de exclusão.

Em outras palavras, a ausência de estímulo significativo para a realização de uma Educação Especial Inclusiva se mostra intencional. Como argumenta Cury (2000), a classe dominante procura evitar que o conflito social seja percebido porque essa consciência poderia acelerar a superação das contradições do sistema. Isso ocorre porque, uma vez que as pessoas

obtivessem noção das contradições e dos processos hegemônicos, a consciência desse fato poderia levá-las a desdobramentos mais radicais.

Quanto à formação inicial, foram observadas estratégias que disciplinam e homogeneizam a atuação dos futuros professores. Por outro lado, de igual modo, foi percebido que a formação inicial também trata de formar sujeitos voltados à emancipação e trata de pensar propostas para os componentes curriculares dos cursos de Pedagogia, mantendo aberta a possibilidade de criação e renovação.

No que diz respeito ao envolvimento crítico dos estudantes com o conhecimento, Apple (1982) afirma que essa dinâmica pode ampliar a capacidade de compreensão tanto para os condicionamentos quanto para as possibilidades de liberdade que os atravessam. Esse movimento permite ainda tensionar o senso comum e transformar paradigmas, favorecendo debates mais concretos sobre como são produzidos e reproduzidos valores e instituições no campo educacional.

O autor alega ainda que a adoção da dialética exige o questionamento das concepções hegemônicas que nos formam desde cedo, moldando valores, moralidades e visões de mundo (Apple, 1982). A hegemonia, categoria gramsciana incorporada à tradição marxista, é indispensável para analisar como determinadas concepções de currículo, de docência e de formação se tornam dominantes e consensuais, mesmo quando servem a interesses particulares de classe. Por meio dela, é possível desvelar os mecanismos de direção cultural e ideológica que operam nos documentos curriculares, nas práticas institucionais e nos discursos pedagógicos, mostrando como o currículo atua na produção do consenso em torno de um projeto de sociedade. Essa categoria permite ultrapassar a mera descrição das prescrições curriculares e alcançar as mediações que articulam a formação docente à totalidade social. Isso porque, ao recorrer à dialética, torna-se necessário questionar o pensamento hegemônico, que nos forma desde cedo, haja vista que somos educados dentro de determinadas ideologias e acabamos reproduzindo modos de ver o mundo que definem o certo e o errado, moldando nossos valores, nossa moral e nossos ideais.

Gatti (2014), por sua vez, indica que em um ambiente acadêmico existem dificuldades epistemológicas para escolher o que é necessário saber para ser um professor da Educação Básica, além de isso envolver questões de posturas fincadas em tradições de longas datas. O que pode ocorrer – quando se trata de formação inicial – é que às vezes é dada pouca importância aos seus currículos, sobretudo às concepções epistemológicas inerentes a essa etapa de formação.

Nesse contexto, lembramos o que diz Sacristán (2000) quando aponta que as concepções pedagógicas são construções individuais que sofrem influência dos contextos culturais e das tradições dominantes; e que a forma como se valoriza o conhecimento contribui para definir estilos pedagógicos, opções curriculares e perspectivas filosóficas sobre a Educação. Ou seja, não basta que esse professor apenas acumule conhecimentos: cabe à formação de professores enriquecer as perspectivas epistemológicas (Sacristán, 2000), aliando-as ao conhecimento e aos saberes, que são importantes para configurar a profissionalização específica no ensino.

Na contramão da lógica neoliberal, as Instituições de Ensino Superior podem, sim, constituir-se como um espaço contra a hegemonia. Retomamos a analogia do início deste estudo com a frase: “Podemos observar como se desenvolve a habilidade de se dirigir um automóvel, mas não o processo de formação de motoristas responsáveis” (Sacristán; Silva, 2013, p. 30). Porém, dada a realidade dos docentes, faz sentido alertar que esses profissionais não podem “dirigir” sem uma “carteira nacional de habilitação”.

Em outras palavras, os alunos que ingressam no Curso de Pedagogia requerem compreensão real sobre as condições concretas dos desafios de uma Educação Especial Inclusiva. Não se trata de conter ou não determinadas disciplinas, com uma quantidade específica de carga horária: trata-se de oferecer bases filosóficas que guiarão a prática de futuros professores que estarão comprometidos com uma transformação social.

Acreditamos, dessa forma, que o que deve orientar as Instituições de Ensino Superior no Curso de Pedagogia é um currículo que priorize a formação integral, com professores críticos capazes de construir conhecimento e de refletir sobre as contradições vivenciadas no espaço escolar e na Educação como um todo. Até mesmo porque, como afirma Silva (2011), a formação docente é um processo contínuo, que envolve dimensões pessoais, profissionais e sociopolíticas. Logo, não se restringe a cursos ou técnicas acumuladas, mas se constrói na reflexão coletiva sobre o trabalho, seus propósitos e meios ao longo da carreira.

A partir então do que foi investigado, analisado e compreendido, sugerimos a necessidade de estudos futuros que aprofundem a discussão, sobretudo por meio da análise de Trabalhos de Conclusão de Curso, de modo a compreender como a temática vem sendo apropriada, problematizada e materializada no âmbito da formação inicial, buscando apreender as mediações, contradições e tendências que atravessam a produção acadêmica no interior do curso. A pesquisa documental tem suas limitações e, partindo dos níveis de desenvolvimento acerca do currículo, analisar o currículo prescrito e o modelado foram apenas passos iniciais a fim de melhor compreendermos as dimensões do currículo em sua

totalidade. Por isso, sugere-se a realização de mais investigações, mais fomentos e mais espaços para debate: porque a Educação Especial Inclusiva não se constrói por ação individual nem por boa vontade isolada. Ela exige movimento coletivo, diálogo e disposição, a fim de levar essas discussões para todos os lugares que pudermos alcançar, principalmente para a esfera governamental.

Uma vez finalizada esta etapa de análise, um questionamento perdura: “Onde está o outro? Onde está o diferente? Onde está o comum a toda gente?”¹⁰. A vivência desta pesquisa nos fez descobrir que, no neoliberalismo, o outro aparece no discurso, mas é abandonado na prática, que, entre promessa e materialidade, existe contradição, e que é nessa contradição que a inclusão se realiza ou falha.

Portanto, é nosso dever, como professores e pesquisadores, seguirmos fomentando iniciativas investigativas que possam se contrapor ao que é hegemônico. Não porque, diante desse desafio, já nos percebamos como vencedores, mas porque sabemos que nenhuma transformação é possível sem que alguém comece a perguntar, questionar, compartilhar e agir.

¹⁰Trecho da canção “Segunda-Feira Blues I”, cuja autoria da letra é atribuída aos compositores Humberto Gessinger e Carlos Maltz.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Joanez Aparecida. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 9 jan. 2026.
- ALMEIDA, Wolney Gomes. Entre o Discurso e a Realidade: o Decreto nº 12.686/2025 e as Contradições da Educação Inclusiva no Brasil. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasília, DF, v. 8, n. 19, 2025. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2649>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- ALVES, Lucas Henrique Barbosa. **A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar para os projetos pedagógicos de cursos paranaenses de formação inicial**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2021.
- AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A formação de professores no GT 15 – Educação Especial da ANPEd (2011-2017): entre diálogos e (novas) pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200008>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- ANFOPE-ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. Rio de Janeiro: ANFOPE, 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2026.
- ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. Um ensaio teórico sobre inclusão, exclusão e vulnerabilidade. In: ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça (orgs.). **Saberes e práticas para uma educação inclusiva**. Itapiranga: Schreiben, 2023. p. 11-18.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Centenário de Monteiro Lobato).
- BEANE, James A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. II, n.3, p. 7-19, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n03/v02n03a02.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BOING, Maria Salete. **Políticas Públicas de formação de professores: a atitude social frente à Educação Inclusiva como princípio formativo**. 2023. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Pampa, São Borja, RS, 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990.** Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99678.htm. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.346-C, de 2009.** Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Dispõe sobre o acesso a informações., Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria SERES/MEC nº 877, de 17 de dezembro de 2018**. Reconhece curso conforme publicado no Diário Oficial da União em 19 de dezembro de 2018. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://fadesa.edu.br/antigosite/images/cursos/ATO-REGULATORIO/ANLISE_E_DESENVOLVIMENTO_DE_SISTEMAS_RECONECIMENTO_DO_CURSO.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE):** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília, DF: MEC/SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2021> . Acesso em: 09 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de março de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e institui a nova versão da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. **Portal MEC**, Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 3 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar: resultados 2025**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Diário Oficial da União, 2025c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Educação Especial na formação inicial de professores: reflexões sobre os dispositivos legais. **Sociedade e Vulnerabilidade**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 65-80, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5216/sv.v4i2.77897>.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 3041-3050, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007001200026>.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32950>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/419>. Acesso em: 15 dez. 2025.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

DRAGO, Rogério; GABRIEL, Emilio. A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 26 ago. 2024.

FATTORI, Cassia Helena Benaglia. **O processo de formação inicial de estudantes de Pedagogia: focalizando a Educação Inclusiva**. 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2021.

FERREIRA, Arthur Vianna. A construção da profissão de educador social no ensino superior brasileiro: novas possibilidades de formação? **REBES-Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, RS, v. 2, n. 4, p. 70-79, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v2n4p70-79>.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 71-90.

GATTI, Bernadete. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae255720142823>

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

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343–356, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 1 ago. 2025.

GRAMSCI, Antonio (1891-1937). **Cadernos do Cárcere – volume 2**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUERRINI, Daniel; HEY, Ana Paula. Hierarquização de práticas acadêmicas e assimetrias em PPG no Brasil. **Ciências Sociais em Revista**, São Paulo, v. 61, n. 2, p. 107–125, 2025.

DOI: <https://doi.org/10.34024/csr.2025.61.2.17462>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS.
Resolução CONSUP/IFG nº 025, de 22 de agosto de 2016. Retifica a Resolução CONSUP/IFG nº 049, de 6 de outubro de 2014. Goiânia, 2016. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao0252016.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG).
Projeto Pedagógico do Curso – Licenciatura em Pedagogia. Goiânia, nov. 2024.
Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia/CP-OES>. Acesso em: 25 set. 2025.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1153-1178, out. 2007.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300002>. Acesso em: 8 jun. 2024.

LEITE, Lucas de Souza. **Formação inicial de professores para a Educação Especial Inclusiva:** um olhar para as licenciaturas da UFES. 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito, Vitória, ES, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, dez. 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843.** Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; supervisão e notas de Marcelo Backes. 2. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial: Leandro Konder; tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez: 2001.

MIRANDA, Therezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: educação, práticas e lugares**. Salvador: EDUBA, 2011.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 41-48, 2018.
DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/040>

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, A. M.; SILVA; S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. A teoria histórico-cultural e educação de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023025, 2023.
DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17611>

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A formação em educação especial na região Norte: um olhar para os cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0105, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0105>.

OLIVEIRA, Leene Martins de. **Formação docente e a Educação Especial Inclusiva: estudo a partir das publicações da ANPEd (2007-2017)**. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2021.

OLIVEIRA, Lucineide Alves de. **Pedagogia na UFS: o lugar da Educação Inclusiva numa realidade excludente**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Especial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201605145723>. Acesso em: 13 fev. 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Versão em português. Aprovada pela Assembleia Geral em 13 de dezembro de 2006; ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e promulgada com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em PDF. Acesso em: 1 ago. 2025.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71–88, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568> . Acesso em: 1 jan. 2026.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo. **A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre os cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Estado de Minas Gerais**

2019. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>. Acesso em: 9 fev. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002008000020

REILY, Lúcia Helena. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado da. Empresariamento da formação docente para a educação especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e108268, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236108268>. Acesso em: 9 fev. 2025.

ROSETTI, Núbia. Prática pedagógica como elemento potencializador do processo de aprendizagem de crianças com o transtorno do espectro autista. In: ARAUJO, Michell Pedruzzi Mendes; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça (orgs.). **Saberes e práticas para uma educação inclusiva**. Itapiranga: Schreibern, 2023. p. 19-33.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16 - 37.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Ana Carla de Souza Gomes dos.; MENEZES, Thiago de Paiva; HORA, Henrique Rego Monteiro da. Análise do perfil de aluno e egresso de cursos técnicos por meio de data mining: estudo de caso no Instituto Federal Fluminense. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014. DOI: 10.35819/tear.v3.n1.a1828. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1828>. Acesso em: 4 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção Memórias da Educação).

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13–28, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 2 jan. 2026.

SILVA, Leila Cristina Silva da; FARIA, Juliana Guimarães; DUARTE, Soraya Bianca Reis. Revisão sistemática da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura no Brasil. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, e65230, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.65230. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/65230>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Suelen Batista de; AGUILAR, Luís Enrique. **Avaliação da carreira docente na América Latina: análise de propostas políticas da OCDE e do Banco Mundial**. [S.l.]: [s.n.], 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/128012203/AVALIA%C3%87%C3%83O_DA_CARREIRA_DOCENTE_NA_AM%C3%89RICA_LATINA_AN%C3%81LISE_DE_PROPOSTAS_POL%C3%8DTICAS_DA_OCDE_E_DO_BANCO_MUNDIAL_EVALUATION_OF_THE_TEACHING_CAREER_IN_LATIN_AMERICA_ANALYSIS_OF_POLITICAL_PROPOSALS_FROM_THE_OECD_AND_THE_WORLD_BANK. Acesso em: 30 out. 2025.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae153020042148>

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 765-780, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400014>. Acesso em: 9 fev. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Marco de Ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 4 dez. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**: Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 jun. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 4 dez. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

O objetivo deste roteiro de análise é examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, bem como outros documentos relacionados à formação do licenciado em Pedagogia que atuará na Educação Especial e na inclusão da pessoa com deficiência. Busca-se identificar e caracterizar a concepção de educação inclusiva presente nesses documentos, compreendendo como orientam a formação inicial do pedagogo para práticas inclusivas.

Os principais documentos relacionados à formação do licenciado em Pedagogia são:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)
- b) Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007)
- c) Diretrizes Curriculares Nacionais

Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006

Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015

Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024

Questões abordadas:

Carga horária

Menção dos termos “Educação Especial” e “Inclusão”

Ano de criação do documento, governo vigente e a conjuntura histórica.

Qual o perfil de estudante egresso que se pretende formar?

Qual(ais) a(s) concepção (ões) pedagógica (s) presente(s) nos documentos?

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL DA INSTITUIÇÃO

O objetivo da análise dos documentos da Instituição formadora é identificar e caracterizar a concepção de Educação Especial inclusiva no currículo modelado. Esta análise também se refere ao segundo e terceiro objetivo específico da pesquisa. Os documentos selecionados são:

- a) Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC);
- b) Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Instituição;
- c) Ementas das disciplinas da Instituição.

Questões abordadas:

Qual(ais) (s) concepção (ões) pedagógica presente(s) nos documentos?

Qual o perfil de estudante egresso que se pretende formar?

Quais disciplinas aparecem no currículo para a Educação Especial e Inclusão da pessoa com deficiência?

Qual a carga horária do curso e das disciplinas? Como elas são distribuídas?

Em que momentos no documento há menção dos termos “Educação Especial” e “Inclusão” e como isso ocorre?

APÊNDICE C

Quadro de coerência da pesquisa

Título		
A Análise da Educação Especial no Currículo do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste		
Problema		
Qual o lugar da Educação Especial no currículo do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste?		
Objetivo Geral		
Analisar o lugar da Educação Especial no currículo modelado do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste.		
Pressuposto		
Parte-se do pressuposto de que o currículo de Pedagogia do Instituto Federal, Câmpus Goiânia Oeste se organiza de forma articulada às DCNs e parte de uma perspectiva inclusiva.		
Objetivos Específicos		
Examinar como as DCNs para formação de professores indica a inserção da Educação Especial nos currículos dos cursos de Pedagogia.	Analisar a concepção de Educação Especial contida no currículo do curso de pedagogia do IFG.	Verificar como o currículo é modelado pelos professores do Curso de Pedagogia do IFG.
Eixos Teóricos		
I – Formação inicial de professores para o Curso de Pedagogia.	II – Currículo e seus níveis de desenvolvimento curricular.	III – Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e em seus currículos.
Capítulos da Dissertação		
Seção 1 – Introdução Seção 2 - Revisão da produção existente	Seção 3- Método e Metodologia da pesquisa 3.1 O Método da pesquisa: caracterização do materialismo histórico-dialético. 3.2 Pesquisar o currículo da formação inicial de professores na perspectiva do materialismo histórico-dialético. 3.3 Procedimentos de pesquisa. 3.4 Análise dos dados.	Seção 4 – O Currículo: Ponto de Partida e Horizonte de Chegada. 4.1. As teorias do currículo 4.2 Os níveis de desenvolvimento curricular as teorias do currículo e seus níveis de desenvolvimento.

Seção 5 – A Formação Inicial de professores e a Educação Especial, histórias que caminham juntas. 5.1 A Educação Especial no Brasil. 5.2 A formação de professores no Brasil e a criação do Curso de Pedagogia. 5.3 Forças que se complementam. 5.4 A Educação Especial nas DCNs de formação de professores.	Seção 6 – A Educação Especial no currículo modelado do IFG. 6.1 Caracterização da instituição na qual será desenvolvida a pesquisa. 6.2 O PPC, as disciplinas e os planos de ensino.	Seção 7- Considerações finais
Metodologia		
A pesquisa terá uma abordagem qualitativa; já os instrumentos serão a análise bibliográfica e documental.		
Método		
A pesquisa se apoiará no materialismo histórico-dialético.		
Resultado da pesquisa		
Síntese dos saberes que foram elaborados no decorrer da pesquisa.		

Fonte: quadro elaborado pela autora (2025).