**(RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE CURRICULAR DE UM CURSO DE PEDAGOGIA.**

Tatiany Michelle Gonçalves da Silva

tatyalmeidaesilva@gmail.com[[1]](#footnote-1)

Dirceu Manoel de Almeida Junior

Dirceujunior2014@gmail.com[[2]](#footnote-2)

Rodrigo Francisco Dias

rodrigo.dias@ifmg.edu.br[[3]](#footnote-3)

**(RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE CURRICULAR DE UM CURSO DE PEDAGOGIA.**

**RESUMO**

Muito se tem discutido acerca do papel da educação inclusiva em nossas escolas, e a formação docente sobre essa perspectiva: Mendes (2006), Mantoan (2003; 2006; 2007), Demo (2017), Freire (1996; 2013), entre outros. Assim sendo, este trabalho de conclusão do curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás/Regional de Catalão, que ao percurso de dois anos de muitas leituras voltadas à Inclusão, reforçou a nossa ideia de direito a educação, como sinômia de igualdade e respeito à dignidade humana. Partindo desses princípios, propomos um novo olhar sobre a Educação Inclusiva, a partir da formação inicial dos pedagogos, de como são estruturadas as matrizes curriculares do curso de Pedagogia no que tange o tema inclusão. Neste caso, escolhemos o curso ofertado pela Universidade Estadual de Goiás na unidade de Formosa, no anseio de realizarmos a análise de como essa formação inicial tem contribuído para preparação desses docentes para a atuação na área inclusiva. Com efeito, o objetivo deste estudo foi analisar, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, com a coleta de dados relacionados ao tema inclusão e usando como instrumentos: o Projeto Político desse curso de Pedagogia, os planos de ensino e as ementas de cada disciplina ofertadas pelo currículo atual, vigente desde 2015, para compreendermos se houve mudança especificamente no que concerne a inclusão escolar. Por fim, os resultados ressaltaram a complexidade do processo de implementação dessa temática no universo acadêmico e de como esse tema é abordado na formação inicial de Pedagogia do campus da Universidade Estadual de Goiás (UEG) de Formosa-GO.

**Palavras-chaves:** Formação inicial; Inclusão; Currículo, Pedagogia.

# INTRODUÇÃO

A proposta desse trabalho se apresenta em reexaminar a educação inclusiva, assim propomos um novo pensamento sobre a (trans)formação do pedagogo, por meio de sua formação inicial, proposta essa que chamamos de (re)pensar, já que esse é o intuito, de evidenciar a importância que esses futuros profissionais da educação tenham a práxis inclusiva como seu compromisso desde o começo de sua docência, formação que pode ser ofertada aos docentes desde seu percurso inicial formativo na Graduação.

Para consolidar nossas ideias iniciais, onde questionamos essa formação inicial e a atribuímos muitos dos prejuízos acadêmicos que vemos no meio educacional, em especial na área da educação inclusiva, buscamos por meio desse instrumento acadêmico analisar as estruturas curriculares dessa formação, buscando entender como ela tem contribuído na preparação dos profissionais para a sua atuação na educação inclusiva.

Para apresentarmos nossas ideias e justificar se as mesma tem ou não uma justificativa correlata a formação inicial, iremos apresentar e perscrutar o currículo ofertado pelo curso de Pedagogia do campus de uma Universidade do estado de Goiás, com o intuito de identificar como essa formação tem preparado seus pedagogos para atuação na área de educação inclusiva, já que esses profissionais formados por esse curso atenderão nas redes de ensino do município de Formosa nas redes municipais e estaduais públicas e particulares de ensino e também nessas mesmas redes do Distrito Federal e do entorno.

Para iniciarmos nossa análise relativizamos a complexidade do tema e do entendimento dos docentes sobre as suas práticas na educação inclusiva, conhecimento que pode ser influenciado por questões tanto pessoais e quanto sociais para a sua construção individual. Análise que fundamenta o questionamento que norteia nosso trabalho: Como a formação inicial tem contribuído para a preparação dos pedagogos para o desenvolvimento de uma práxis inclusiva?

Para tanto, no intuito de obtermos a referida resposta, buscamos analisar o referido curso apontado por nós, inicialmente o seu PPCP-Projeto Político do Curso de Pedagogia, documento esse que fundamenta toda sua organização didático-pedagógica, o analisamos detalhadamente para entendermos como a temática da educação inclusiva tem se apresentado nas estruturas que fundamentam esse curso. Não obstante, analisamos as matrizes curriculares dos anos de 2009 e a que posteriormente foi restruturada, a do ano de 20015[[4]](#footnote-4) que, atualmente, está em vigência, os planos de ensino de cada disciplina (ementas) ofertada e as orientações do PPCP, sobre o tema inclusão/ educação inclusiva.

Análise essa que onde apontamos as estratégias de ensino que fundamentam o sistema inclusivo da rede de educação e a importância de se formar um professor que possa atender essa atual demanda, que garanta práticas inclusivas em sua atuação docente. Verificamos como ocorre a preparação conteúdista e de ações práticas desses futuros agentes inclusivos, perscrutando o porquê nem sempre esses professores conseguem diferenciar a ação de *incluir* do que é *inclusão.*

Por conseguinte, este modelo de pesquisa nos possibilita compreender e refletir sobre os acontecimentos e os conhecimentos cotidianos, tais como: valores e com o nosso envolvimento afetivo com o tema investigado. Nesse ínterim, o trabalho qualitativo, para Minayo (2012),

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2012, p.21-22).

Como metodologia usamos a abordagem qualitativa – na qual não se tem a pressão de enumerar ou medir unidades ou categorias homogêneas, uma das maneiras que a pesquisa pode se caracterizar em qualitativa é “quando essa emprega como parâmetros ou critério avaliativo, categorias / escalas de atitudes, opinião, relatos ou até mesmo o comportamento” (OLIVEIRA, 2007, p.116).

E, por fim, as considerações, apontando os resultados de nossas análises/reflexões, nas quais constatamos como o processo formativo da graduação em Pedagogia do Campus de Formosa é organizado, considerando as referidas matrizes Curriculares. Nesse sentido, apontamos, ainda, ações que poderiam ser realizadas e ampliadas, tendo por base questões referentes à matriz curricular, ofertas de atividades práticas no estágio supervisionado e em projetos de extensão.

**ALGUMAS LEIS QUE REGULAMENTAM A INCLUSÃO.**

Para iniciarmos nosso trabalho levantamos algumas leis que regulamentam a problemática que norteia a nossa proposta, para o entendimento de como a educação inclusiva é assegura a nível nacional pela legislação vigente. Tema que surge em parte da observação e vivência em ambientes escolares, que nem sempre apresentam estar preparados ou equipados (infraestrutura) para realizar um processo formativo de alunos público – alvo da educação especial e da análise sobre o que diz as autoras como Mendes (2006) em sua obra “A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil” e Matoan (2007) na sua obra “ Igualdade e diferença nas escolas: olhares de futuras pedagogas” sobre a normatização de serviços de atendimento a inclusão na rede de ensino , que tendem como regra normatizar a própria vida, que tem como intuito integrar esses alunos a comunidade escolar, mas por meios normativos que promovam apenas a “acomodação” desses nesses espaços escolares e não seu desenvolvimento social e intelectual.

Alunos que, como veremos a seguir, têm o seu direito ao acesso à educação, amparados, legalmente, pela C.F - Constituição Federal , sobre a perspectiva do artigo nº 205 que define esse direito como o de acesso à *“A educação,* ***direito*** *de todos e* ***dever*** *do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* e no artigo nº 208 , no inciso III estabelece como dever do estado*, “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”,*  (C. F., 1988, p. 161-124). Essas são algumas das legislação que norteiam as diretrizes de oferta de educação pública de alunos portadores de necessidades educacionais especiais das escolas públicas, fixando a esses o direito a matrícula nas unidades da rede de ensino e, ao mesmo tempo, ressalta que essa oferta, de preferência, deve ocorrer na rede regular de ensino. Segundo Mariângela Graciano (2003);

A realização do direito à educação não pode ser analisada apenas da perspectiva do acesso a vaga. O direito refere-se à educação de qualidade e, este tema envolve múltiplas dimensões, entre elas, o papel da educação escolar na superação de preconceitos e desigualdades. (GRACIANO, 2003, p.201)

Para o fortalecimento da efetividade desses artigos da C.F., em 1996 acontece o lançamento da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação[[5]](#footnote-5) em conjunto com o Decreto Nº 3.298[[6]](#footnote-6), onde ambos corroborarão com a criação de um currículo nacional de educação , que buscasse a inserção de pessoas com deficiências físicas, intelectuais, com transtornos de desenvolvimento global e de altas habilidades no ambientes escolares, sobre a perspectiva da oferta de um atendimento diferenciado e adequado a esse alunado, que tem como objetivo promovesse suas aprendizagens e seu desenvolvimento social e intelectual.

Não devemos deixar de citar, que também temos documentos internacional que norteiam a prática inclusiva dos educadores , legisladores e autores sobre a perspectiva da inclusão, um desses é a Declaração de Salamanca de 1994, que rege os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais dentro do ambiente de ensino regular, ressalta a importância da estruturação do ensino em ação educação especial, que deve atender a todos em um espírito de respeito aos indivíduos e suas particularidades a partir das atribuições dos papéis do sistema escolar e de seus agentes que é o que nos interessa para nossa pesquisa . Dentre essas estão atribuições, descreve que:

...toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades... (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01)

Com esse análise buscamos, diretamente, compreender a legislação de base que fomenta o direito e o acesso desses educandos ao meio educacional, e mais a frente entender como esses profissionais estão sendo preparados para o exercício docente na área da educação inclusiva na sua formação inicial e, se esse processo inicial tem sido ou não, uma base para a preparação de profissionais da educação dentro da perspectiva da educação inclusiva. Buscamos entender sobre a inclusão escolar, pela Constituição Federal e pela LDB, evidenciamos que o atendimento a esses alunos não é apenas uma obrigação das atribuições laborais do docente e sim um direito constitucional, com isso se preparar (formação) para a realização do processo de escolarização desse alunado, vai além da boa vontade e afinidade com a área. Colocando o discurso da educação inclusiva no debate diário da vivência acadêmica e do meio educacional, sendo de certa forma radical como propõe a ação educativa defendida por Paulo Freire (2013).

O trabalho então, analisou como ocorre a preparação conteúdista e de ações práticas desses futuros agentes inclusivos, perscrutando o porquê nem sempre esses professores conseguem diferenciar o que é *incluir* do que é *inclusão* , que aqui partimos do simples entendimento da definição etimológica (origem) da palavra *incluir[[7]](#footnote-7)* que significa *encerrar , fechar , rodear, cercar, limitar, terminar*, cabendo a nós o entendimento que nenhuma dessas definições podem ser atribuídas a uma ação docente de uma educação a moldes da concepção libertária (FREIRE, 1996) que pode representar as práxis de um professor de educação inclusiva.

Já em concordância com o que diz Mantoan (2003), sobre a importância da formação docente para a consolidação da práxis inclusiva nas escolas, acreditamos também que a inclusão desses alunos nos meios educacionais não deve ser entendido pelo professor (a) como um ato de caridade e sim como uma concepção de uma atribuição profissional onde se é remunerado para tal, e que a escolarização desse aluno não tenha apenas o papel de socializa-lo, com isso devemos evitar a cisão que ocorre, com o que os professores aprendem (teoricamente) e o que põe em prática nas salas de aulas.

Prática essa que muitas vezes é apenas condicionada a um sistema que cobra em excesso desses profissionais sem analisar a oferta que o mesmo tem de se capacitar, se preparar já que como veremos a diante dentro da perspectiva da educação inclusiva essa formação na graduação tem sido apenas mecanicista (DEMO, 2017) e essa tem diretamente influenciado o desempenho tanto de docentes quanto discentes, em ação linear e reprodutiva.

Então para a mudança drástica desse desempenho, que não tem se apresentado positivamente (IDEB, 2017), a (trans) formação do professor é algo valioso para que a inclusão aconteça efetivamente, que só suas atitudes podem mudar a realidade atual da instituição escolar, que segue e norteia suas ações por meio de um engenhoso sistema que mais classifica e rótula alunos com condições especiais de aprendizagem do que inclui.

E acreditando que é necessário (re)pensar na formação, para atingirmos uma educação inclusiva que busque a garantia dos direitos negados a muito tempo, pelo nosso sistema de ensino que atualmente apenas inclui, devemos buscar o entendimento que nada muda se não conhecermos as ferramentas para muda e, ferramenta de professor é conhecimento, que deve ser rico e contínuo desde o momento que se inicia a sua formação/careira profissional até o último dia de nossa regência (FREIRE, 2013)

Enfim, a escola, assim como o profissional que se propõe incluir, deve entender o papel da “inclusão” cabe mais que boa vontade e, que essa ação não é só o (re)conhecimento de que um novo público tem chegado a escola e que só sua “boa vontade” garantirá a eficiência de um trabalho educacional de qualidade a esses alunos. Que sua ação dependerá muito da sua formação e que só uma ação direta de ação e teoria na sua prática-práxis, irá prepará-lo de forma ampla para essa atividade laboral e reflexiva de atuação inclusiva, que apenas conhecer a legislação vigente sobre o tema, não garante sua atuação e que no cotidiano escolar a teoria deve se conciliar com as ações práticas e assim formar a ação práxis inclusiva - ações pedagógicas nos princípios do respeito ao multiculturalismo próprio da sala de aula, da diversidade de gênero, etnia e crenças, formando assim uma educação inclusiva e democrática (OSÓRIO, 1999) , que não apenas utopicamente se espera, mas que é possível por meio da (trans)formação de nossos educadores. Algo que iremos abordar no capítulo seguinte através do tema da educação inclusiva e como a universidade tem se posicionado sobre a formação voltada a essa área da educação.

**ENTENDENDO A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Para se entender algo que requer uma observação e análise tão complexa, quanto a inclusão no cotidiano escolar, devemos explicar que a inclusão é uma questão que a própria Psicologia define como algo subjetivo, todos tem sua própria definição e interpretação pessoal sobre ela, tanto que para muitos a inclusão é um ato de caridade onde se deve incluir como um ato de generosidade apenas, para alguns profissionais da educação a escola regular não consegue nem atender as suas demandas diárias de seus alunos ditos normais então não deveria “ incluir” e que isso apenas a atribula de funções que a mesma não precisa ter: por isso eles defendem que lugar de aluno com condição diferenciada de ensino são em centros de ensino especializados é pronto! (MANTOAN, 2006).

Já para outros educadores, incluir é necessário e faz parte do processo que nos humaniza, onde viver com as diferenças seja elas quais forem nos oportuniza crescimento e desenvolvimento pessoal (FERREIRA, 1993). No mesmo sentido a Declaração de Salamanca (1994, p. 19), articula que “a expressão necessidades educativas especiais referindo-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” podendo essa ser ou não mensurada, diagnosticada ou identificada. Reflexão essa que busca nos oportunizar o entendimento a nível acadêmico que responda o questionamento que intitula esse capítulo.

Para iniciarmos as discussões, algo que deve ficar evidente nesse trabalho que a análise do ato de incluir não é o nosso foco, que o nosso objetivo aqui é analisar a construção da ação práxis docente voltada a área de educação inclusiva, resultante da formação inicial em Pedagogia dos educadores formados por esse campus em Formosa, com o intuito de entender como essa formação inicial (graduação) contribuiu para a preparação desses futuros docentes, para a sua atuação em sala de aula na área inclusiva. E de como esse curso aborda na sua estrutura: matricial e curricular, a construção desse conhecimento, sobre a área inclusiva, na sua ementa, disciplinas e atividades complementares e extracurriculares, que nesse caso poderia ser o estágio supervisionado, prática curricular que conciliaria a construção de uma atividade ampla entre teoria e prática em busca de uma formação completa (RAMOS, 2014).

**UEG CAMPUS FORMOSA – GOIÁS**

Mas, antes de iniciarmos o relato sobre a análise do PPCP do curso de Pedagogia, iremos apresentar o campus dessa instituição em Formosa e falaremos um pouco mais sobre o perfil descrito por esse documento do curso de Pedagogia, para depois analisarmos como tem ocorrido a formação desses acadêmicos de pedagogia na perspectiva da educação inclusiva.

O Campus da Universidade Estadual de Goiás em Formosa-GO, surge em 1999 através do decreto nº 5.158 / 99[[8]](#footnote-8), normativo esse do Estado de Goiás, que agrega algumas unidades acadêmicas distintas já existentes em uma só e a vincula a Secretária de Educação do Estado de Goiás, criando um pólo no município de Formosa-GO, com o intuito de ampliar o ensino superior na região do entorno do Distrito Federal, com a oferta de cursos de licenciatura que possam oportunizar crescimento econômico ao município e entorno. Desde sua criação, a unidade desse pólo oferece seis cursos de licenciaturas: Geografia, Letra-Inglês, Matemática, Química, História e Pedagogia.

O curso de Pedagogia, que tem suas matrizes curriculares como objeto de estudo desse trabalho, iniciou sua oferta no ano de 2000 com turmas de quarenta alunos que são ingressos em regime anual , com disciplinas semestrais, através de processo de seleção por vestibular, tendo um grande vínculo com a comunidade e respeito com a sociedade, o curso sempre busca atender tanto alunos do município quanto a alunos do DF e entorno, realizando com eles a integração social in loco na rede de ensino municipal, gerando assim um trabalho pedagógico em diversos locais como: empresas, hospitais e outros órgãos públicos. (PPCP, 2015, p.15).

No Projeto Político da graduação de Pedagogia, essa formação tem como justificativa da sua proposta de curso a preparação acadêmica de docentes para a atuação nas redes de ensino do Estado de Goiás e do Distrito Federal; exercendo a profissão de educador (Ibidem, p.14). E aponta como objetivos claros de sua estruturação, a formação convicta e motivadora para que o ensino seja de qualidade, voltado para a prática do dia a dia (Ibidem, p.16). Porém, na perspectiva da inclusão, que é abordada nesse trabalho, realizamos a pesquisa sobre a palavra INCLUSÃO nesse documento, que foi identificada apenas duas vezes, na página 33 com uma explicação da disciplina de: Educação Especial e Inclusão e na página 78 na grade curricular, abordando a disciplina anteriormente já citada na página 33.

Algo que nos chamou bastante atenção, já que na página 16, o objetivo geral apresentado do curso é “Formar um profissional comprometido com a Educação e com seus educandos, com a autonomia intelectual, e a consciência crítica diante das inúmeras situações propostas na Rede Educacional”, e a inclusão é um dos maiores desafios da educação atual (FIGUEIRA,2018). Ainda adiante, nesse mesmo documento é definido como papel de atuação desses futuros profissionais, nos objetivos específicos - que é do próprio pedagogo através dessa formação, ele seja um profissional inserido na contemporaneidade (Ibidem, p.17). E algo mais coetâneo que a *educação inclusiva*, desde a última metade da década de 90 no campo educacional, não há conforme Mendes (2006). Enfim, a compreensão contemporânea traz uma visão renovada baseada nos preceitos humanistas de que o homem deve ser respeitado com todas as suas limitações e dificuldades inclusive na área educacional (CORTELLA, 2015).

No mesmo sentido, ao buscarmos a palavra *inclusiva,* descobrimos que desde 2013 a Universidade Estadual de Goiás tem aprovado pela resolução nº 020/2013 a NAASLU – Núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites – que estabelece a criação de grupos nas unidades de ensino para o atendimento a alunos de graduação portadores de necessidades educacionais especiais, mas no decorrer desse documento não identificamos nada mais que se relaciona-se a esse grupo da unidade de ensino de Formosa – GO e nem como se realiza esse atendimento nesse pólo.

Já para entender como funcionar a parte curricular do curso de Pedagogia, iremos dedicar o capítulo seguinte a essa análise, para o entendimento da organização didático-pedagógico sobre as questões: administrativas, coordenação, composição do colegiado, metodologia de ensino, projetos de extensão e estrutura do estágio curricular e por fim a estrutura curricular que norteia esse curso desde 2009 e que foi reformulada em 2015, ambas foram analisadas.

Entre os Projetos de extensão aplicados na unidade acadêmica de Formosa, ressaltamos um entres todos, que contempla a educação inclusiva, projeto GAIA – Observatório de Aprendizagens Inclusiva, que atende a comunidade acadêmica e externa do pólo desde 2014. Essa formação é ofertada por uma professora efetiva do quadro docente da instituição, o mesmo é ofertado nas dependências da unidade de ensino, em horário contrário das aulas de Pedagogia, compreende como uma formação de extensão não sendo obrigatória ou complementar a carga horária da formação inicial de Pedagogia, embora ele aborde a temática da inclusão é caracterizado como formação continuada. O GAIA tem uma carga horária de 180 horas, ministra conteúdos como: Inclusão no contexto escolar – LDB, Legislação, Leis e decretos; Deficiências Auditivas (DA), Deficiência Visual (DV), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU), Transtorno de Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral (PC) e Altas Habilidades e superdotação, Síndromes e Necessidades Especiais de Aprendizagem (dislalia e dislexia).

Nos chamou bastante a atenção, ainda, a abordagem metodológica aplicada no curso que é voltada a ação de pesquisa e prática, conciliada ao debate e depoimentos dos alunos. Uma experiência muito satisfatória e enriquecedora sobre a educação inclusiva, que tem visível sua busca de espaço e visibilidade dentro dessa instituição de ensino, sendo esse o único projeto ou programa de extensão, que atende especificamente a questão da inclusão, dos atuais dezoitos projetos de extensão e complementação ofertado nos últimos nove anos na UEG/ Formosa-GO

**ANALISANDO AS ESTRUTURAS CURRICULARES SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.

Partindo do entendimento da articulação de eixos, dos processos, das dimensões e dos princípios que estruturam o curso de Pedagogia oferecido pela unidade de Formosa-GO, identificamos que o mesmo é norteado por ações didático-pedagógicas que se baseiam nos “princípios da que são: a) a pesquisa como princípio cognitivo e formativo; b) a integração entre teoria e pratica, ou seja, a práxis e c) a flexibilização. Apresentamos a seguir uma reflexão sobre esses princípios e processos” (PPCP, 2015, p.68)

Como metodologia usamos a abordagem qualitativa – na qual não se tem a pressão de enumerar ou medir unidades ou categorias homogêneas, uma das maneiras que a pesquisa pode se caracterizar em qualitativa é “quando essa emprega como parâmetros ou critério avaliativo, categorias / escalas de atitudes, opinião, relatos ou até mesmo o comportamento” (OLIVEIRA, 2007, p.116).

Destarte, considerando a utilização de materiais impressos, usamos a pesquisa documental que, confirme a teoria de Marconi e Lakatos (2010), caracteriza-se pela fonte de dados restrita a documentos, os quais podem ser escritos ou não, denominando-se fontes primárias. Assim sendo, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Logo, usamos esse instrumento para auxiliar a nossa pesquisa, que se baseou na análise das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertado pela unidade da UEG em Formosa-GO, analisamos as matrizes curriculares do ano de 2009 e a atual matriz em vigência estruturada em 2015, em conjunto com os planos de ensino (ementas) de cada disciplina, para termos um entendimento de como tem ocorrido a formação inicial sobre a perspectiva da educação inclusiva nesse curso. Curso esse que foi escolhido por formar profissionais que atendem nos órgãos educacionais do município e entorno, do Estado, do Distrito Federal e suas regiões administrativas, tanto na rede de ensino pública quanto na particular.

Ação essa que conhecemos por meio da perquirição das matrizes curriculares dos anos de 2009/2015 ofertada no curso de Pedagogia dessa instutição, com a intenção de compreender como essa formação buscou integrar em sua proposta o conhecimento da área de inclusão, que atendesse como vimos anteriormente a legislação vigente sobre a política de inclusão do PNEE também as Diretrizes Curriculares Nacionais Para os cursos de Graduação em Pedagogia de 2006. Para isso analisamos o PPCP - Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia[[9]](#footnote-9), que foi utilizado por nós a base documental dessa pesquisa, já que esse fundamenta e estrutura as ementas das disciplinas ofertadas e nos apresenta a estrutura desse curso: histórico, perfil: da oferta e dos egressos, objetivos: gerais e específicos e pôr fim a justificativa das habilidades e competências propostas pelo curso.

O próprio campus de Formosa têm em “seu histórico” o orgulho de formar docentes para o exercício nas redes públicas e particular de ensino do Município, Estado, Distrito Federal e entorno. Compromisso assumido pela instituição de ensino em seu credenciamento no ano de 1999, ação formativa que tem sido cumprida, formando a cada ano mais educadores para essas redes de ensino. Ao analisarmos o curso de Pedagogia, sobre a perspectiva da formação inclusiva temos o intuito de entender o perfil dos profissionais que se ingressas nessas redes de ensino a cada ano e que têm como uma de suas atribuições funcionais o atendimento de alunos ANEE´s e suas atuações docentes na área de educação inclusiva.

Cada disciplina tem formulada uma ementa, que é uma explicação da proposta de trabalho ofertada em cada uma, que pode ser entendida como plano de ensino de tem como função discriminar: o objetivo geral e os específicos, os procedimentos didáticos, as referências bibliográficas e as leitura complementares. Iremos discutir as ementas dos cursos que identificamos contém a abordagem temática da educação inclusiva, ação que identificamos ao realizarmos o uso da leitura SCANNING que segundo Lakatos é um tipo de leitura que busca “... um certo tópico da obra, utilizando o índice ou a leitura de algumas linhas, parágrafos , visando encontrar algumas palavras – chaves” ( Lakatos , 2014, p.20).

E com esse breve resumo das dimensões que mensuramos a construção da grade de disciplinas, iniciamos nossa análise, com a Matriz Curricular do ano de 2015, que destaca sobre nossa temática as disciplinas de: Psicologia da Educação do 2º período, da disciplina de Educação especial e inclusão no 3º período, com a proposta de trabalho o respeito à diversidade como pressuposto ético essencial para a prática educativa. Educação escolar, democracia e inclusão (o seu plano de curso[[10]](#footnote-10) não se encontra disponível no site qual realizamos a pesquisa das demais disciplinas), atualmente essa é a uma das duas ofertas especifica de conteúdos voltados a área de educação inclusiva na proposta de oferta desse curso de Pedagogia, sendo a outra a disciplina de Libras-Língua Brasileira de Sinais do 4º período, que apresenta a historicidade da educação escolar dos surdos: aspectos legais e as tendências subjacentes à educação dos surdos.

No terceiro ano, nos 5º e 6º Períodos não identificamos nenhuma disciplina que aborde a temática da educação inclusiva de forma direta ou indireta, na qual pudéssemos considerar relevante ao nosso trabalho. Assim como também não identificamos nenhuma disciplina nos 7º e 8º períodos, do quarto ano.

Ao analisarmos a matriz curricular do curso de Pedagogia dessa unidade acadêmica do ano de 2015, observamos que essa tem a carga horária total de 3.340 horas/curso durante quatro anos e que dessas horas temos apenas 180 horas voltadas a Educação inclusiva, se consideramos a disciplina de Psicologia da Educação, ressaltando ainda que a disciplina de Libras também pode ser realizada na modalidade EAD (semi – presencial ou a distância). Contudo, essa matriz de 2015 tem apenas três disciplinas, que abordam sobre o ensino voltado a Educação Inclusiva, quais sejam: Psicologia da Educação, Educação Inclusiva e LIBRAS, todas essas com carga horária de 60 horas. Ao analisarmos a matriz curricular atual (2015) do curso de Pedagogia da UEG/Formosa, ficou evidente que ainda não e tem uma matriz curricular que contemple uma formação mais ampla na área da educação inclusiva.

# PRÁTICAS DE UM SISTEMA INCLUSIVO.

A pergunta norteadora desse trabalho não é tão simples de se responde, já que buscamos entender a formação (escolarização) de pessoas com condições especiais de aprendizagem- ANEE´S, na qual requer um novo olhar dos profissionais da educação de que o papel de professor inclusivo não é apenas de socializar os alunos é sim de prepará-los para a vida social, respeitando as suas limitações e entendendo que o seu processo de “socialização” ocorre em todos os espaços onde eles estão inseridos, sendo o verdadeiro papel de atuação de professor na educação inclusiva é o de preparar seus educando assim como se preparar todos os seus demais alunos para que estes sejam inseridos nos meios sociais de forma igualitária (FIGUEIRA, 2018).

Então por que não atribuirmos essa prática onde tudo se estrutura inicialmente em nossa vida? Sim, na escola. Tarefa essa que pode ser dada ao governo e seus agentes, enfim a toda sociedade, como meta de construção de um sistema educacional que atenda a todos, não só de forma igualitária, mas sim de forma completa, respeitando cada indivíduo como um único ser, valorizando suas potencialidades para a promoção de suas habilidades, para que as práticas educacionais em sua vida possa proporciona sua participação integral na sociedade (DEMO, 2016)

Com isso ao se pensar em educação como estratégia de ensino e de formação emancipatória de indivíduos, devemos ter hoje a meta de realizar uma educação inclusiva que gere autonomia e conhecimento a todos de forma igualitária, ao que segundo Freire (1996) em sua obra Pedagogia da Autonomia é um dos principais papel do docente é estruturar meios de promover a emancipação dos indivíduos (alunos) através do conhecimento da sociedade qual esteja envolvido, dando a esse espaço para a criação de sua criticidade e autonomia de aprendizagem.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência e feito, a falta de rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que o pensar certo procura. Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 18).

Possibilitando assim romper as barreiras que impedem a construção do idealizado sistema educacional público brasileiro, onde não se há exclusão, evasão e déficits baixos de aprendizagem. Onde o docente estabelece vínculos com seus discentes e faz da escolarização um meio de formação social, através da reflexão do papel do professor no processo inclusivo de todos, algo que com certeza pode começar desde a formação inicial deste docente.

Sistema esse que corrobora com as falhas que vitimiza a décadas as últimas gerações da classe baixa brasileira sendo esse um dos fatores elitização do conhecimento e exclusão de muitos da rede de ensino, algo que se tornou tão evidente que em seu texto “Vítimas de Sala de Aula” o professor Pedro Demo (2016) realiza uma provocativa análise de como os futuros docentes são formados nas universidades para a atuação em sala de aula, aprendendo apenas reproduzir o que aprendeu, sendo esse mais uma vítima de um sistema de reprodução mecanizada de repasse de conteúdo, desde a sua formação inicial até a sua graduação.

Algo que parece ser meramente simples e comum, mas que fundamenta as práxis dos agentes escolares de todo nosso sistema educacional, que tem hoje altos índices de evasão escolar, um processo que mais excludente do que inclusivo de pessoas com condições especiais de ensino, altas taxas de analfabetismo funcional e baixo rendimento de aprendizagem em áreas especificas como as de Português e Matemática.

Mas sobre a perspectiva da educação inclusiva em nosso país, sabemos que muito ao longo desses anos tem se avançado e que muito ainda tem para ser realizado para a sua efetiva promoção da educação inclusiva no nosso sistema educacional. Que metas como proporcionar aos seus educandos o desenvolvimento da autonomia da construção de aprendizagem está ocorrendo, e que esses mesmos indivíduos estão cada vez mais sendo inseridos nesse processo inclusivo, as escolas brasileiras atualmente tem 57,8% de alunos com condições especiais de ensino segundo dados coletados no C.E - Censo Escolar de 2017, indivíduos esses que são classificados conforme sua especificidade, podendo esses terem deficiência intelectual, transtornos de desenvolvimento global e de altas habilidades, esses indivíduos podem estar divididos entre as modalidades de ensino regular da pré-escola até o Ensino Médio.

**COMO SE PREPARA UM PROFESSOR PARA “SER” 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. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva[[11]](#footnote-11) – MEC/SEESP, 2015, p.01)

Segundo a concepção do MEC, a educação inclusiva é um dos paradigmas que atende a fundamentação dos direitos humanos nos meios educacionais, já que ela tem o intuito de promover a equidade de direitos a todos, ou seja, promover a garantia de legal a educação em todas as suas esferas e segmentos de forma igualitária. Para a garantia dessa realidade a atual legislação brasileira tem se buscado assegurar a garantia da formação de professores especializados para a área de ensino especial das escolas regulares e especializadas aos professores.

No entanto, há uma notória crise na formação nessa área, devido a extinção dos cursos de Pedagogia com habilitação específica a área de ensino especial e o quantitativo insuficiente de vagas em cursos. Algo que muito nos preocupa e coloca em alerta sobre as dificuldades de se promover a formação (capacitação) para os agentes da educação serem efetivamente seres inclusivos que tanto se almeja.

Ação que é tão sonhada e vemos a cada dia a dificuldade de sua prática efetivamente, durante a formação inicial temos ações isoladas de formação nessa área que são validadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Para os cursos de Graduação em Pedagogia (2006) onde não se há especificado formação para o atendimento a alunos com condições especiais de ensino, tendo apenas algumas referências ao ensino voltado as “diversidades”, o que pode ocorrer ao longo de um curso de quatro anos em uma única disciplina. Sendo a educação inclusiva, um dos temas tratados no curso de Pedagogia, apenas como um tópico para a formação do docente em licenciatura, sendo desconsiderada sua importância na formação docentes desses profissionais que irão preparar a formação alunos ANEE´S ao longo de toda sua vida docente.

Nessa perspectiva, Michels (2006) considera que a formação dos professores para estes seres inclusivo deve adquirir caráter prático e instrumental, com uma prática formatória destinadas a eles e a inclusão dos alunos que, historicamente, foram excluídos da escola, que a garantia da matrícula e frequência desses não determina a qualidade de sua formação.

Com efeito, o autor antes mencionado ressalta que: sim, devemos atribuir ao professor essa tarefa de realiza a educação inclusiva, mas que o estado e a sociedade também têm um forte papel na execução dessa tarefa a de subsidiar as práticas de ensino com a garantia de formação e valorização de sua docência. Entendendo que ser “professor” inclusivo na atualidade e se assumir o compromisso profissional de buscar amenizar as práxis de décadas de exclusão desses alunos nas redes de ensino de nosso país.

Então a formação de um profissional da educação para a ser inclusivo deve ser um compromisso da sua profissão, da sua escola, da sociedade e de todos que têm uma visão que só as ações que oportunizem a igualdade de direitos pode desenvolver o conhecimento que pode diminuir as diferenças e aumentar as oportunidades que cada um deve ter como direito único dado pelo sociedade, pela escola e por todos que tem o privilégio de participar de sua formação.

Com base nessas atenuantes exposições de ideias, temos a fala dos autores Rinaldi, Reali e Costa (2007) na qual os mesmos:

Destacam que, partindo da premissa de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, em inúmeras pesquisas tem-se reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição premente para a inclusão de pessoas com NEEs[[12]](#footnote-12). Tais pesquisas evidenciam que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em suas salas de aulas alunos com NEEs. Um dos desafios que se tem para superar é a construção de um modelo de formação docente no qual a formação inicial ofereça ao futuro professor o conhecimento sobre a diversidade social, cultural e pessoal existente.

(RINALDI, 2007, p. 8).

Por fim, as ideias acima corroboram com a nossa pesquisa sobre a importância da inserção de disciplinas que abordem a educação inclusiva e as práticas em ambientes que sejam inclusos, cursos complementares nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia, que foquem na área de inclusão de forma obrigatória, para que o docente já se sentisse um professor inclusivo desde sua formação na graduação e, com isso, tivesse o entendimento da importância da educação inclusiva assim que chegasse à escola e que seus cursos de capacitação na área inclusiva fossem como em todas as outras áreas da sua atuação docente de aprimoramento e aperfeiçoamento de suas aprendizagens. ­

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse trabalho respaldando nossas reflexões em autores que comungam de nossas ideias, que partilham suas teorias sobre educação inclusiva e meios para se atingir a eficiência dos profissionais que atuam na área inclusiva desde sua formação inicial. Nesse sentido, analisamos os aspectos legais, que norteia a legislação nacional e internacional na perspectiva dos direitos sociais e educacionais de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

A partir do levantamento desse arcabouço teórico, da escolha da abordagem metodológica - pesquisa qualitativa, iniciamos a nossa pesquisa, que teve como intuito realizar a proposta de um novo pensar sobre a formação dos acadêmicos de Pedagogia sobre a área de educação inclusiva, no qual intitulamos de (Re)pensando a educação inclusiva: análise curricular de um curso de Pedagogia.

Buscamos entender como o principal agente inclusivo- o professor, é preparação para atuação na educação inclusiva em sua formação inicial. E como essa formação tem contribuído para os equívocos das práxis desses educadores, o que contribui para exclusão de muitos discentes ao longo de suas vidas acadêmicas.

Por todos esses aspectos, ao realizamos essa pesquisa sobre a formação na área inclusiva dos graduandos do curso de Pedagogia do campus dessa instituição em Formosa-GO, com o intuito de entendermos melhor essa formação inicial, na perspectiva da atuação docente nas práticas inclusivas, fica evidente que ainda temos um longo caminho a percorrer dentro dessa modalidade de ensino de educação inclusiva na estruturação desse curso, qual analisamos o seu PPCP , os planos e ensino (ementas) das disciplinas, com o identificar se nesse curso há uma atenção para a formação mais voltada para a área da inclusão, o que constatamos que na matriz curricular de 2015, ao total de cinquenta e duas disciplinas temos apenas duas disciplinas que oferta essa formação – Educação Especial e Inclusão e Libras[[13]](#footnote-13) (oferta essa que ocorre por ser uma obrigação legal) . Com base na análise dessa matriz podemos concluir que está formação não estar muito longe da real ação inclusiva de nossas escolas, onde o incluir é mais uma prática de acolhimento do que de escolarização.

Podemos dizer que também ao nos chamou a atenção foi que invés de aborda a LDB por que não foi abordado a LBI já que o intuito exposto na ementa era apresenta documentos que consolidassem esse direito legal dos deficientes, o conteúdo bordado do segundo módulo também não estabelece um foco na análise da inclusão apenas cita a deficiência física dos estudantes e estabelece a importância da inserção de ações voltadas a acessibilidade e com base nas leituras complementares como a própria já diz é complementar podendo ou não ser lida e estuda pelo aluno/pedagogo.

Após essa analise podemos dizer que para melhor entendimento não se há o registro nesse e em nenhum outro documento analisado da exigência de atividade direcionada a área de inclusão, como: cursos complementares, práticas do estágio curricular e nem atividades de AEA – voltadas a essa temática. E que o projeto GAIA, que descrevemos no decurso deste texto, não é considerando como obrigatório e é ofertado pelo desejo de ampliação do conhecimento nessa área da professora que o ministra, não tem apoio evidenciado em nenhum dos documentos aqui pesquisado, o mesmo é apenas apresentado como uma extensão universitária aberta aos acadêmicos e comunidade externa da Universidade.

Assim sendo, entendemos o quanto ainda é longa essa caminhada para conseguirmos efetivar o direito a “inclusão” dos educandos, despertando que essa reflexão não é apenas uma inquietação é sim a base para construção de proposta de trabalho que busca alertar a importância da formação inicial sobre a inclusão, não como apenas um direitos , mas como um dever do nosso sistema educacional, que tem provocado muitas mazelas na formação de toda uma geração , o que acreditamos não ser de forma intencional, mas por falta da intensidade desses debates nos meios acadêmicos, educacionais e sociais.

Debate esse que buscamos levantar ao propomos analisar essa problemática em nosso trabalho de conclusão de curso, o tem como objetivo gera a exposição de ideias e de alerta sobre a dificuldade que muitos professores ( pedagogos) tem de “ser” e atuar de forma inclusiva devida a carência de sua formação inicial, de capacitações com pouca qualidade, estudos isolados de grupos de debates, falta de prática na graduação (estágios específicos) e, por fim, a dificuldade de ruptura das práticas de um sistema educacional excludente como o nosso.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar de 2017**- Portal INEP- Instituto de Nacional de Estudo e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal>. inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos > acessado em 10 de Abril de 2018.

BRASIL. Constituição (1988) . **Constituição da República Federativa do Brasi**l. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico,1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca** (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf > acessado em 29 de Maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação** **em Pedagogia – Licenciatura**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\_06.pdf > acessado em 10 de Novembro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica /** Secretária de Educação Especial **–** MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001- **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf.> acesso em 09 de Maio de 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 - **Inclusão da LIBRAS como disciplina curricular**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> > acessado em 23 de Maio de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/> > acessado em 12 de Março de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – MEC/SEESP. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/ index.php?option=com\_docman&view=download &alias = 16 690 -politica-nacional-de educacao-especial-na-perspectiva-daeducacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/%20index.php?option=com_docman&view=download%20&alias%20=%2016%20690%20-politica-nacional-de%20educacao-especial-na-perspectiva-daeducacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)> acessado em 12 de Janeiro de 2018.

COLETÂNEA CERIS. Ano 1, n.1 (2003) – Rio de Janeiro: CERIS/ Mauad, 2003. **Direitos Humanos no Brasil**: diagnóstico e perspectivas”. Daniel Rech (coord.).

DEMO,Pedro. **Questionando a graduação** (ensaio). Disponível em <https://docs.google.com/document/d/1y-OhRkIY-Lb\_Y2P-0eVntZZQBY79MbPY4fSdA8T Sol 4/pub > acessado em 10 de Agosto de 2017.

\_\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa:** Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. Revista latino-americana enfermagem, Ribeiro Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença:** a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1993.

FIGUEIRA, Emilio. **Educação Inclusiva** – Ebook digital. São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **À sombra desta mangueira** / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire.- 11.ed.-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

­\_\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à pratica educativa.** Editora: Paz e Terra. São Paulo, 1996.

GAIA – **Observatório de Aprendizagem de Inclusivas**. Disponível em <<http://gaiaueg.blogspot.com/p/gaia-2019.html> > acessado em 20 de Março de 2019.

INCLUIR – Dicionário online do **DICIO**, 02 de Mar. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/incluir/ > acessado em 02 de Março de 2019

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho cientifico:** procedimentos básicos , pesquisa bibliográfica , projetos , relatórios, publicações e trabalhos científicos / Mariana de Andrade Marconi , Eva Maria Lakatos. – 7.ed. – 9. reimpr. – São Paulo: Atlas , 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Egler . **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?/ Maria Teresa Eglér Mantoan. — Editora : Moderna .São Paulo , 2003.

\_\_\_\_\_\_. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) - **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. Ed: Summus. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_\_. **Igualdade e diferença nas escolas:** olhares de futuras pedagogas. FE/UNICAMP- Campinas, São Paulo, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista de Educação** v.11 n.33 Set/Dez., 2006.

MICHELS, Mendes H., Gestão. Formação docente e inclusão:eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, Campinas, v. 11, n. 33, Set./Dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Cientifica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e Teses; revisão Maria Aparecida Bessana. Editora: Thomson Learning. São Paulo, 2007.

OSÓRIO. Antônio Carlos do Nascimento. **Projeto Pedagógico:** o pensar e o fazer**.** Integração. Diversidade na educação. Brasília: ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. N. 21. P.11 – 18. 1º semestre 1999.

RAMOS, Marise Nougueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba,PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/Historia-e-politica-da-educação-profissiona.pdf>.

Resolução CsA nº 891/2015 – Aprova o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura – UEG campus Formosa e dá outras providências. Disponível em: < [file:///C:/Users/TATIANE/Downloads/csa\_2015\_antigo\_46\_novo\_891.pdf](file:///C:\TATIANE\Downloads\csa_2015_antigo_46_novo_891.pdf) > acessado em 24 de Maio de 2019.

RINALDI, Renata P.; REALI, Aline Maria de M. R.; COSTA, Maria da P. R. da. **Educação especial e formação de professores:** onde estamos... para onde vamos? Horizontes, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007

**ANEXOS**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Matriz de 2015 do curso de Pedagogia da UEG – Campus Formosa GO.** | | | | | | | | | |
| **Modalidade: licenciatura** | | | | | | | | | |
| **Integralização: mínimo 08 semestres e máximo 12 semestre** | | | | | | | | | |
| **Carga horária total do curso: 3340 horas** | | | | | | | | | |
| **Regime: seriado** | | | | **Início da Vigência: 2015** | | | | | |
| **Turno: Conforme edital** | | | | **Vagas: Conforme edital** | | | | | |
| Ano | Período | Componentes  Curriculares | Núcleos | | EAD | Créditos | | | |
| **créditos** | **CHT**  **Teórico** | **CH**  **prática** | **CH**  **Total** |
|  | 1º Período | Linguagem, Tecnologias e Produção Textual | Comum | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 1º Período | Metodologia Cientifica | Modalidade | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 1º Período | História da Educação | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 1º  Ano  **1**  **1** | 1º Período | Sociologia da Educação | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 1º Período | Educação e Mídias | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| **Carga Horária Total do Semestre** | | | | | **20** | **300** | **-** | **300** |
| 2º Período | Arte e Educação | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 2º Período | Psicologia da Educação | Modalidade | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 2º Período | História Social da criança e Infãncia | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 2º Período | Práticas Pedagógicas | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 2º Período | Filosofia da Educação | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 2º Período | Optativa I | Livre | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| **Carga Horária Total do Semestre** | | | | | **24** | **350** | **10** | **360** |
|  | | | | |  |  |  |  |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO | | | | | 44 | 650 | 10 | 660 |
|  |  | | | | |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Matriz de 2015 do curso de Pedagogia da UEG – Campus Formosa GO.** | | | | | | | | | |
| **Modalidade: licenciatura** | | | | | | | | | |
| **Integralização: mínimo 08 semestres e máximo 12 semestre** | | | | | | | | | |
| **Carga horária total do curso: 3340 horas** | | | | | | | | | |
| **Regime: seriado** | | | | **Início da Vigência: 2015** | | | | | |
| **Turno: Conforme edital** | | | | **Vagas: Conforme edital** | | | | | |
| Ano | Período | Componentes  Curriculares | Núcleos | | EAD | Créditos | | | |
| **créditos** | **CHT**  **Teórico** | **CH**  **prática** | **CH**  **Total** |
| 2º  Ano  **1**  **1** | 3º Período | Educação Especial e Inclusão | Comum | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 3º Período | Literatura Infantil | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 3º Período | Psicologia da Educação – Desenvolvimento e aprendizagem | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 3º Período | Aquisição e desenvolv. da Linguagem | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 3º Período | Bases epistemiologica da Educação | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 3º Período | Atividade de enriquecimento e de aprofundamento ( AEA) – I ( diversificada) | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
|  | **Carga Horária Total do Semestre** | | | | | **24** | **320** | **40** | **360** |
| 4º Período | Teórias Pedagógicas | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 4º Período | Didática | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 4º Período | Métodos e processos de alfabetização e letramento | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 4º Período | Corpo, Cultura e expressividade | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 4º Período | Línguas brasileira de sinais- LIBRAS | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 4º Período | Optativa II | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| **Carga Horária Total do Semestre** | | | | | **24** | **310** | **50** | **360** |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO | | | | | 48 | 630 | 90 | 720 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Matriz de 2015 do curso de Pedagogia da UEG – Campus Formosa GO.** | | | | | | | | | |
| **Modalidade: licenciatura** | | | | | | | | | |
| **Integralização: mínimo 08 semestres e máximo 12 semestre** | | | | | | | | | |
| **Carga horária total do curso: 3340 horas** | | | | | | | | | |
| **Regime: seriado** | | | | **Início da Vigência: 2015** | | | | | |
| **Turno: Conforme edital** | | | | **Vagas: Conforme edital** | | | | | |
| Ano | Período | Componentes  Curriculares | Núcleos | | EAD | Créditos | | | |
| **créditos** | **CHT**  **Teórico** | **CH**  **prática** | **CH**  **Total** |
| 3º | 5º Período | Propostas Curriculares e Metod. na Educação Infantil | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 5º Período | Conteúdos e Processos de ensino de Língua Portuguesa | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 5º Período | Politicas Educacionais | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 5º Período | Atividades de Orientação em docência na Ed. Infantil I | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| Ano  **1**  **1** | 5º Período | Estágio Supervisionado em Docência na Ed. Infantil I | Específico | | - | 04 | - | - | 100 |
| 5º Período | Atividade de enriquecimento e de aprofundamento ( AEA) – II ( diversificada) | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| **Carga Horária Total do Semestre** | | | | | **24** | **330** | **30** | **460** |
| 6º Período | Curriculos : Cultura escolar, Politicas e práticas | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 6º Período | Conteúdos e processo de ensino de História | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 6º Período | Conteúdos e processo de ensino de Geografia | Específico | | - | 04 | 50 | 10 | 60 |
| 6º Período | Atividade de orientação em docência na Ed. Infantil II | Específico | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| 6º Período | Estágio Supervisionado em docência na Ed. Infantil II | Específico | | - | 04 | 60 | - | 100 |
| 6º Período | Métodos de produção do trabalho cientifico em Educação | Específico | |  |  |  | - |  |
| 6º Período | Optativa III | Livre | | - | 04 | 60 | - | 60 |
| **Carga Horária Total do Semestre** | | | | | **24** | **310** | **20** | **460** |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO | | | | | 48 | 670 | 50 | 920 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Matriz de 2015 do curso de Pedagogia da UEG – Campus Formosa GO.** | | | | | | | | | | | | |
| **Modalidade: licenciatura** | | | | | | | | | | | | |
| **Integralização: mínimo 08 semestres e máximo 12 semestre** | | | | | | | | | | | | |
| **Carga horária total do curso: 3340 horas** | | | | | | | | | | | | |
| **Regime: seriado** | | | | | **Início da Vigência: 2015** | | | | | | | |
| **Turno: Conforme edital** | | | | | **Vagas: Conforme edital** | | | | | | | |
| Ano | | Período | Componentes  Curriculares | Núcleos | | EAD | | Créditos | | | | |
| **créditos** | **CHT**  **Teórico** | | **CH**  **prática** | **CH**  **Total** |
| 4º  Ano  **1**  **1** | | 7º Período | Conteúdos e processos de ensino de Ciências | Específico | | - | | 04 | 50 | | 10 | 60 |
| 7º Período | Organização e Gestão do trabalho Pedagógico | Específico | | - | | 04 | 50 | | 10 | 60 |
| 7º Período | Atividade de enriquecimento e de aprofundamento ( AEA) – III (diversificada) | Específico | | - | | 04 | 60 | | - | 60 |
| 7º Período | Diversidade, cidadania e Direito | Comum | | - | | 04 | 60 | | - | 60 |
| 7º Período | Estágio Supervisionado em Docência nos anos iniciais I | Específico | | - | | 04 | - | | - | 100 |
| 7º Período | Pesquisa e prática : trabalho de curso I | Específico | | - | | 04 | 60 | | - | 60 |
| **Carga Horária Total do Semestre** | | | | | | **24** | **330** | | **30** | **460** |
| 8º Período | Financiamento e Gestão dos recursos da educação | Específico | | - | | 04 | 60 | | - | 60 |
| 8º Período | Atividade de enriquecimento e de aprofundamento ( AEA) – IV (diversificada) | Específico | | - | | 04 | 60 | | - | 60 |
| 8º Período | Pedagogia em espaços não escolares | Específico | | - | | 04 | 50 | | 10 | 60 |
| 8º Período | Atividade de Orientação em docência nos anos iniciais II | Específico | | - | | 04 | 60 | | - | 60 |
| 8º Período | Estágio Supervisionado em docência nos anos iniciais II | Específico | | - | | - | 60 | | - | 100 |
| 8º Período | Pesquisa e prática : trabalho de curso II | Específico | | - | | - | 50 | | - | 50 |
| **Carga Horária Total do Semestre** | | | | | | **16** | **280** | | **10** | **390** |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO | | | | | | 36 | 600 | | 50 | 840 |
| **Carga Horária de Atividades Formativas** | | | | | | | Atividades  Complementares | | | **200** | | |
| Demais  Componentes  Curriculares | | | **2640** | | |
|  | **Carga Horária de Atividades Teórico – Práticas** | | | | | | **100** | | | | | |
|  | **Carga Horária Total de Estágio Supervisionado** | | | | | | **400** | | | | | |
|  | **Carga Horária Total do Curso** | | | | | | **3340** | | | | | |

1. Professora da Secretaria de Educação do DF, mestranda em Ensino de Ciências Ambientais da UnB, licenciada em Pedagogia e Biologia e pós- especializada em Psicopedagogia, Orientação Educacional e Direitos humanos e infância. [↑](#footnote-ref-1)
2. Professor da Secretária de Educação do DF, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, mestrando em Direitos Humanos e Cidadania pela UnB, licenciado em Pedagogia e História e pós-especializado em Orientação educacional. [↑](#footnote-ref-2)
3. professor da área de História do IFMG - Campus Bambuí, Doutorado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU),mestrado em História (2014) e o Curso de Graduação em História (Bacharelado e Licenciatura). [↑](#footnote-ref-3)
4. Resolução CsA nº 891/2015 – Aprova o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura – UEG campus Formosa e dá outras providências. [↑](#footnote-ref-4)
5. LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior. [↑](#footnote-ref-5)
6. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. [↑](#footnote-ref-6)
7. Incluir- dicionário on-line , acessado no site : https://www.dicio.com.br/incluir/ [↑](#footnote-ref-7)
8. Decreto nº 5.15 , 29 de Dezembro de 1999, que vinculou organicamente a Universidade Estadual de Goiás à Secretária de Educação do Estado de Goiás. [↑](#footnote-ref-8)
9. P.P.C.P – Projeto Político do curso de Pedagogia campus Formosa-GO, disponível no site < <http://www>. formosa.ueg.br/ conteúdo /11391\_ppc\_de\_pedagogia, pelo link: [PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE PEDAGOGIA](http://cdn.ueg.edu.br/source/formosa/conteudoN/5966/PPC_2015_CERTO_Curso_de_Pedagogia__Formosa_1504quarta.pdf) [↑](#footnote-ref-9)
10. Site que se encontra os Planos de Ensino (ementa) do curso de Pedagogia da UEG/GO <http://www.ueg.br/referencia/4974>. [↑](#footnote-ref-10)
11. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. [↑](#footnote-ref-11)
12. NEE´s – Necessidades Educacionais Especiais, assim são definido os alunos com necessidade educacionais especiais por Rinaldi em sua obra “Educação especial e formação de professores: onde estamos ... para onde vamos?. [↑](#footnote-ref-12)
13. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 - Que sanciona a inclusão das Libras – Língua Brasileira de Sinais, como disciplina curricular. [↑](#footnote-ref-13)