



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rayane Pereira do Nascimento

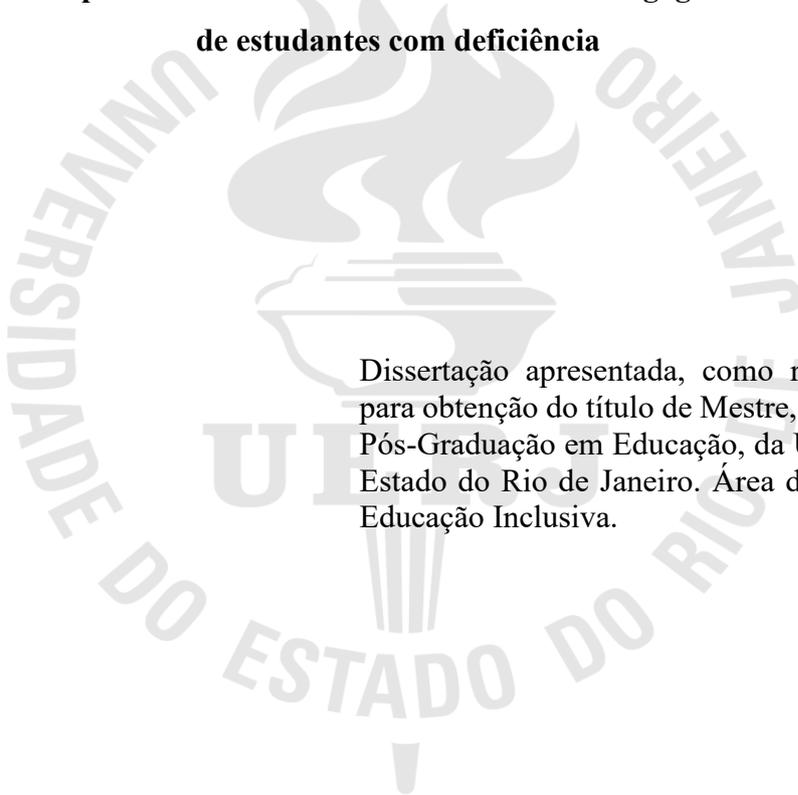
**Formação inicial de professores: análise do currículo de Pedagogia
referente à inclusão de estudantes com deficiência**

Rio de Janeiro

2024

Rayane Pereira do Nascimento

Formação inicial de professores: análise do currículo de Pedagogia referente à inclusão de estudantes com deficiência



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Barbosa da Silva Dutra

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N244 Nascimento, Rayane Pereira do
Formação inicial de professores: análise do currículo de Pedagogia referente à
inclusão de estudantes com deficiência/ Rayane Pereira do Nascimento. – 2024.
249 f.

Orientadora: Flávia Barbosa da Silva Dutra.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Docentes – Teses. 3. Pessoas com deficiência –
Teses. I. Dutra, Flávia Barbosa da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rayane Pereira do Nascimento

Formação inicial de professores: análise do currículo de Pedagogia referente à inclusão de estudantes com deficiência

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Aprovada em 18 de julho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Flávia Barbosa da Silva Dutra (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Annie Gomes Redig

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Silvana Soares de Araújo Mesquita

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Mário Gandra

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os alunos que passaram pela minha vida, vocês foram e são fundamentais na minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus por permitir que eu realize este sonho no momento mais conturbado da minha vida, Ele nunca desampara os seus.

À minha madrinha Cleide pelo incentivo e apoio de sempre. Se cheguei hoje neste lugar, devo a você! Obrigada por me encorajar, sei que essa vitória também é sua!

À minha mãe Raquel que mesmo demorando a compreender as minhas ausências por conta do mestrado, percebeu que esse momento era o mais importante já vivido por mim, e claro pude contar com suas orações e pensamentos positivos para que tudo desse certo.

Ao meu esposo John pela compreensão e pela parceria. É muito bom poder caminhar ao lado de alguém que te apoie e te incentive.

À minha irmã Lays que torce e vibra por cada conquista. Essa realização é nossa! Essa vitória é dos Pereira!

As minhas parceiras de profissão e de vida Bárbara, Renata e Alzira que estiveram comigo desde o início dessa caminhada. Da construção do projeto até final desta etapa, obrigada pelo apoio de sempre. Aprendo demais com vocês!

A minha orientadora Flávia Barbosa da Silva Dutra, que topou orientar meu projeto sem nunca ter ouvido falar de mim, afinal eu não havia publicado absolutamente nada até então. Te agradeço pela confiança e pela relação construída ao longo desse processo. Foi um caminho árduo, mas prazeroso.

Ao LID (Laboratório de Inclusão e Diversidade) pelos encontros semanais, onde pudemos crescer e enriquecer uns aos outros com nossas trocas sempre muito ricas e produtivas. Um agradecimento especial ao colega de laboratório, Sérgio Balsante que foi meu consultor de audiodescrição.

A todos os participantes desta pesquisa, os coordenadores e os graduandos, sem vocês esse estudo não teria acontecido.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

Por fim, e não menos importante, agradeço as minhas amadas: madrinha Beata (in memoriam), Vó Lina (in memoriam), Vó Lindalva (in memoriam), Andrea (in memoriam) e meu amado Tio Pereira (in memoriam) que enquanto estiveram neste plano terreno contribuíram para que eu me tornasse a mulher que sou hoje e pudesse subir mais esse degrau.

Para aprender a ler e a escrever, todos precisamos passar por um processo chamado Alfabetização, mas para aprender a ler as pessoas e tudo o que de melhor elas podem nos dar, é preciso mais que técnicas, metodologias ou aulas. Para tanto, é preciso abrir a mente e olhar a vida com olhares de resiliência, empatia e generosidade. É preciso ter um coração alfabetizado.

Janir Lage

RESUMO

NASCIMENTO, Rayane Pereira. *Formação inicial de professores: análise do currículo de Pedagogia referente à inclusão de alunos com deficiência*. 2024. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A Educação Especial (EE) é uma modalidade da Educação que deve perpassar por todos os níveis de ensino, destacando aqui as universidades dentro dos cursos de licenciatura, enquanto formadoras de professores e, portanto, teoricamente, local de abrangência da EE. Deste modo, esta dissertação investigou a formação inicial dos futuros docentes na perspectiva da Educação Inclusiva nas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro na modalidade presencial. A pesquisa de caráter qualitativa através de pesquisa de campo e documental, foi dividida em três etapas, correspondendo aos três instrumentos de coleta de dados utilizados: análise documental, entrevista e questionário. A primeira etapa realizou-se o mapeamento das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, coleta das ementas e planos de ensino para posterior exploração. A análise documental se deu em duas etapas, na primeira buscamos todas as disciplinas que tinham no nome alguma alusão à EE e na segunda procuramos nas demais disciplinas, que a princípio não tinham relação com a EE alguma menção sobre o tema, para isso selecionamos alguns descritores. O segundo momento, foi a realização de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos de Pedagogia, onde foi elaborado um roteiro prévio para guiar a conversa, estas foram devidamente gravadas com a autorização dos participantes. A terceira e última etapa da pesquisa foi através da construção de um questionário para os concluintes do curso de Pedagogia. A análise dos dados foi norteada pela análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), esta técnica se aplica a estudos com discursos. Os resultados revelam que os cursos cumprem a lei ofertando ao menos uma disciplina sobre EE, entretanto nem todas oferecem a disciplina de Libras conforme decreto. Também foi possível notar que outras poucas disciplinas abordam a EE, não sendo assim, um tema interdisciplinar. Verificamos que falta investimento das universidades em relação a formação dos professores do Ensino Superior, não identificamos através da fala dos coordenadores uma política interna que promova o desenvolvimento da docência em relação a EE. Pudemos observar também que os graduandos de Pedagogia não possuem uma posição uniforme quanto a formação inicial dada a eles em relação a EE, uns estão satisfeitos, enquanto outros não. Dessa maneira, é

relevante compreender que a temática da EE não deve pertencer a poucas disciplinas, mas perpassar por um número maior, uma vez que o papel da inclusão da pessoa com deficiência (PcD) é de todos os entes envolvidos. Evidenciamos que para que isso ocorra, se faz necessário transformação institucional como mudanças no Projeto Político Pedagógico em relação a inclusão de PcD e em investimento na formação dos docentes, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais embasado.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação docente. Inclusão educacional. Matriz curricular. Estudantes com deficiência.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Rayane Pereira. *Initial teachers education: analysis of the Pedagogy curriculum regarding the inclusion of students with disabilities*. 2024. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Special Education (SE) is a type of education that should be embraced by all levels of education, with emphasis on universities within degree courses, as teacher trainers and therefore, theoretically, the place where SE is mainstreamed. In this way, this dissertation investigated the initial training of future teachers from the perspective of Inclusive Education at public universities in the state of Rio de Janeiro. The research is qualitative and also a field and documentary study, which was divided into three stages, corresponding to the three data collection instruments used: documentary analysis, interview and questionnaire. The first stage involved mapping the public universities in the state of Rio de Janeiro, collecting syllabuses and teaching plans for later exploration. Document analysis was carried out in two stages: in the first, we looked for all the subjects whose name alluded to EE and in the second, we looked for any other subjects that were not related to EE, and selected some descriptors. The second stage was semi-structured interviews with the coordinators of the Pedagogy courses, where a script was drawn up to guide the conversation, which were duly recorded with the participants authorization. The third and final stage of the research was through the construction of a questionnaire for the graduates of the Pedagogy course. The analysis of the data was guided by content analysis, according to Bardin (2009), this technique is applied to discourse studies. The results show that the courses comply with the law by offering at least one subject on EE, but not all of them offer the subject of Libras in accordance with the decree. It was also possible to notice that very few other subjects deal with EE, so it has not been an interdisciplinary approach. We found that there is a lack of investment by universities in relation to the training of higher education teachers, and we did not identify an internal policy that promotes the development of teaching in relation to EE. We were also able to observe that the Pedagogy undergraduates do not have a uniform position regarding the initial training given to them in relation to EE, some are satisfied, while others are not. In this way, it is important to understand that the topic of EE should not belong to just a few disciplines, but should permeate a larger number, since the role of including people with disabilities (PwD) belongs to all those involved. It is clear that for this to happen, institutional transformation is necessary, such as changes to the Pedagogical Political

Project in relation to the inclusion of PwD and investment in teacher training, contributing to a more grounded teaching-learning process.

Keywords: Initial training. Teacher training. Educational inclusion. Students with disabilities. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Universidades do Estado do Rio de Janeiro que oferecem o curso de Pedagogia presencial	62
Figura 2 - Estrutura da 1ª etapa da pesquisa	64
Figura 3 - <i>Cards</i> de divulgação do questionário	70
Figura 4 - Organograma dos participantes da 3ª etapa da pesquisa	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese das etapas e fases da pesquisa	71
Quadro 2- Informações da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia presenciais	73
Quadro 3- Disciplinas obrigatórias e eletivas sobre Educação Especial nos cursos presenciais de Pedagogia das Universidades do Estado do Rio de Janeiro	78
Quadro 4 - Relação da disciplina de Educação Especial e Libras com os estágios obrigatórios	90
Quadro 5 - Demais disciplinas que abordam a Educação Especial nos cursos presenciais de Pedagogia das Universidades do Estado do Rio de Janeiro	92
Quadro 6 - Perfil dos participantes da entrevista	117
Quadro 7 - Quantidade de departamento no curso de Pedagogia por universidade	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de disciplinas do curso 1	101
Gráfico 2 - Número de disciplinas do curso 2	102
Gráfico 3 - Número de disciplinas do curso 3	103
Gráfico 4 - Número de disciplinas do curso 4	104
Gráfico 5 - Número de disciplinas do curso 5	105
Gráfico 6 - Número de disciplinas do curso 6	106
Gráfico 7 - Número de disciplinas do curso 7	108
Gráfico 8 - Número de disciplinas do curso 8	109
Gráfico 9 - Número de disciplinas do curso 9	111
Gráfico 10 - Número de disciplinas do curso 10	112
Gráfico 11 - Número de disciplinas do curso 11	113
Gráfico 12 - Somatório de todas as disciplinas obrigatórias e eletivas analisadas	115
Gráfico 13- Número de participantes por universidade	142
Gráfico 14- Número de estudantes que cursaram a disciplina de Libras	143
Gráfico 15- Número de estudantes que cursaram outra disciplina sobre Educação Especial...144	
Gráfico 16- Percepção dos graduandos quanto a formação inicial em relação ao quantitativo de disciplinas sobre Educação Especial/Educação Inclusiva	145
Gráfico 17- Percepção dos graduandos acerca da formação para lidar com o público da Educação Especial ou alguma Necessidade Educacional Específica	151
Gráfico 18- Número de estudantes que cursaram disciplina eletiva sobre Pessoas com Deficiência.....	152
Gráfico 19- Percepção dos graduandos em relação aos subsídios dados na formação inicial a respeito das Pessoas com Deficiência ou alguma Necessidade Educacional Específica	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases na Educação
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Uenf	Universidade Estadual do Norte Fluminense
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 VISÃO CULTURAL E LEGISLAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	21
1.1 O olhar da sociedade em relação às pessoas com deficiência ao longo da história	22
1.2 Os caminhos percorridos da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil	25
1.3 A luta das pessoas com deficiência pela justiça social	30
2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	36
2.1 O curso de Pedagogia no Brasil	36
2.2 A legislação sobre formação inicial de professores em relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva	40
2.3 Abordagem da Educação Especial na perspectiva inclusiva nos cursos de licenciatura	45
3 OS CONTORNOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO	49
3.1 Formação nível médio e formação nível superior	49
3.2 O profissional generalista e o profissional especialista	51
3.3 Currículo e suas nuances	52
3.4 Essa tal formação docente	54
4 METODOLOGIA	58
4.1 A ética da pesquisa	60
4.2 Participantes da pesquisa	60
4.3 Percurso metodológico: os rumos trilhados	61
4.3.1 <u>Procedimentos de coleta e análise de dados</u>	61
4.3.2 <u>Entrevistas</u>	64
4.3.3 <u>Formulário</u>	68
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	72
5.1 Etapa 1: análise geral dos cursos de Pedagogia	72

5.1.1	<u>Etapa 1 – 1ª fase: disciplinas relacionadas à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva</u>	77
5.1.2	<u>Etapa 1 – 2ª fase: demais disciplinas que abordam à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva</u>	91
5.2	Coordenação dos cursos de Pedagogia	115
5.2.1	<u>Perfil dos coordenadores</u>	116
5.2.2	<u>Perfil dos cursos de Pedagogia</u>	117
5.2.2.1	Cargo de coordenador	117
5.2.2.2	Plano de ensino e ementa	118
5.2.2.3	Conteúdos/disciplinas e a carga horária do curso de Pedagogia	118
5.2.2.4	Periodicidade da revisão dos planos de ensino/ementa do curso	121
5.2.2.5	Necessidade de alteração nos planos de ensino/ementa	122
5.2.3	<u>Educação Especial nos cursos</u>	123
5.2.3.1	A abordagem do tema inclusão da pessoa com deficiência no curso	123
5.2.3.2	Formação ao corpo docente	126
5.2.3.3	Adesão dos docentes para o tema da inclusão da Pessoa com Deficiência	128
5.2.3.4	Objetivo(s) do curso de Pedagogia em relação a temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva	130
5.2.3.4.1	Categoria 1: Interdisciplinaridade	130
5.2.3.4.2	Categoria 2: Interseccionalidade	131
5.2.3.4.3	Categoria 3: Formação holística	133
5.2.4	<u>Mudança de resolução</u>	136
5.2.4.1	Categoria 1: Retrocesso	137
5.2.4.2	Categoria 2: Resistência	138
5.2.5	Demais questões do currículo	138
5.3	Contribuições dos formandos de Pedagogia	140
5.3.1	<u>Perfil dos participantes</u>	141
5.3.2	<u>Disciplinas relacionadas a Educação Especial/Educação Inclusiva</u>	142
5.3.3	<u>Percepção dos estudantes</u>	144
5.3.3.1	Categoria 1: Interdisciplinaridade	146
5.3.3.2	Categoria 2: Estágios em Educação Especial	147
5.3.3.3	Categoria 3: Formação	148
5.3.4	<u>Autorreflexão da formação</u>	150
5.3.4.1	Categoria 1: Oferta	152

5.3.4.2 Categoria 2: Incompatibilidade	153
5.3.5 <u>Concepção geral da formação inicial</u>	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	173
APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas	175
APÊNDICE C - Questionário da pesquisa	176
APÊNDICE D – Artigo dos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial	180
APÊNDICE E - Artigo da revista Benjamin Constant	192
ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética	210
ANEXO B - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 1	213
ANEXO C - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 2	214
ANEXO D - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 3	215
ANEXO E - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 4	219
ANEXO F – Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 5	221
ANEXO G - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 6	225
ANEXO H - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 7	226
ANEXO I - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 8	230
ANEXO J - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 9	238
ANEXO K - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 10	244
ANEXO L - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 11	245

INTRODUÇÃO

No primeiro ano do Ensino Médio com todos os medos e novidades, tive uma surpresa logo no primeiro dia de aula. Um homem cego entrou na sala e apresentou-se como professor de inglês. Lembro-me das expressões de surpresa dos colegas, assim como eu também tive. O primeiro pensamento que veio à minha cabeça era como ele poderia dar aula se não enxergava, como teria autoridade com os alunos se não podia vê-los.

E evidentemente o professor Álvaro¹ nos mostrou que a deficiência não era impeditiva para que ele pudesse lecionar, assim como outras atividades. Este docente deixou em mim a semente necessária para perceber as múltiplas formas de se existir. Quando cheguei ao Ensino Superior com mais maturidade, pude compreender e deixar florescer aquele grão plantado anos atrás.

Entrei para o curso de Pedagogia em 2011 e já no segundo período da faculdade, dividi uma cadeira com o curso de Letras, onde conheci Giovana², uma mulher com deficiência visual, automaticamente lembrei do meu professor e de toda sua autonomia e sagacidade, mas pude perceber também que o mundo não estava preparado para recebê-los, pois era notório que a universidade, assim como os demais colegas não sabiam como auxiliar a aluna nas suas especificidades. O contexto vivido pela colega me fez refletir sobre a educação, mas esse pensamento foi mais amplo: o que eu, como estudante de Pedagogia, penso para minha prática? Desde então passei a me interessar sobre a temática da deficiência visual, surgindo o desejo de aprender mais sobre inclusão, assim fiz vários cursos na área enquanto estive na faculdade.

Quando concluí o Ensino Superior, senti que o curso não foi o suficiente para que eu pudesse encarar a sala de aula com mais segurança, caso recebesse algum aluno com necessidades educacionais específicas (NEE), desta forma ingressei na Pós-graduação em Educação Especial. E assim que cheguei entendi que era praticamente uma unanimidade o motivo das pessoas estarem ali, quase todas respondiam que procuravam o curso porque a graduação não os preparou para trabalhar com alunos com deficiência ou alguma NEE. Nessa

¹ Nome fictício.

² Nome fictício.

especialização conheci transtornos, síndromes que nunca tinha ouvido falar até então, além de estudar um pouco mais a fundo sobre as questões que abarcavam a Educação Especial (EE).

Enquanto fazia esta especialização, comecei a trabalhar como mediadora do Benício³, um menino com baixa visão em uma escola particular da zona norte do Rio de Janeiro, foi um desafio enorme lidar com diversos professores, uma vez que o aluno estava matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental II. Com ele, pude entender os desafios reais para inclusão de uma PcD na escola, visto que, eu ouvia bastante de alguns professores que eles não sabiam o que fazer, pois não estudaram para receber este perfil de aluno.

Depois de quase três anos trabalhando com este estudante, tive a oportunidade de trabalhar como contratada de uma instituição pública de ensino e pude pela primeira vez ter contato com crianças e adolescentes com múltipla deficiência. Cresci imensamente como profissional e novos horizontes se abriram. Neste mesmo período procurei outra pós-graduação a fim de sanar novas inquietações que surgiam, assim iniciei a segunda especialização em Inclusão em Educação. E logo na aula inaugural tomei um susto, o curso não era sobre EE, mas sim de Inclusão no sentido mais amplo da palavra.

Muitos professores, inclusive eu à época, tínhamos a ideia de que a palavra inclusão estava relacionada apenas ao público da EE, entretanto não era. Neste curso, a visão se expandiu ainda mais e novamente parte dos colegas ali presentes buscavam informações que a graduação não os deu.

Neste curso foi compreendido que a EE é uma modalidade de ensino pensada para a educação das PcD, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. E que a Educação Inclusiva (EI) é mais ampla, não se referindo apenas a PcD por exemplo, mas a outros grupos também excluídos socialmente, tal como negros e pobres. Assim, não só o público da EE que necessita de inclusão, mas outros sujeitos também.

As autoras Taneja-Johansson e Singal (2021) em um trabalho sobre EI em relação à PcD fazem um apanhado sobre como o conceito de EI é utilizado mundialmente, e chegam a conclusão que existem divergências sobre esta definição. Aqui neste trabalho, quando falamos da EE na perspectiva inclusiva estamos nos referindo a um norte a ser perseguido que é disponibilizar todas as formas e meios de possibilitar a educação de uma PcD. Posto isso, essa

³ Nome fictício.

pesquisa surge de uma inquietude em relação a formação inicial de professores no que se refere a EE e as NEE⁴, visto que muitos alegam que a graduação não os preparou.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a formação inicial dos futuros docentes na perspectiva da Educação Inclusiva. E em conformidade com o objetivo geral, este trabalho tem como objetivos específicos:

- 1- Analisar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, em relação à temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva;
- 2- Entrevistar coordenadores de cursos de Pedagogia para elucidar questões referentes às diferenças de currículos dentro da mesma universidade;
- 3- Apresentar a percepção de formandos de Pedagogia com relação a sua formação e sua preparação para atuar com os estudantes público da Educação Especial.

O texto encontra-se com cinco capítulos, onde o primeiro aborda a parte histórica, tanto da visão da sociedade em relação às PcD até os dias atuais, quanto das legislações brasileiras que marcaram o início da escolarização das PcD até hoje. E dentro deste contexto histórico as medidas que podem ser tomadas para minimizar a exclusão desses sujeitos da vida cotidiana, como por exemplo a acadêmica.

O segundo capítulo discute a formação inicial de professores, assim faremos um breve histórico sobre o curso de Pedagogia no país, mostrando as mudanças sofridas com os anos. Bem como traremos os documentos oficiais que orientam o tema da EE na perspectiva inclusiva para os cursos, o que se fez necessário também compreender a abordagem que os cursos têm a partir das legislações, além da responsabilidade da Instituição de Ensino Superior (IES) enquanto a formação de seus próprios professores para a EE na perspectiva inclusiva.

O terceiro capítulo aborda a temática da formação docente e o currículo. Fizemos um apanhado dos tipos de formação existentes para os anos iniciais, mostrando que a legislação brasileira permite essas composições, assim como as diferenças entre elas. Apresentaremos também algumas nuances presentes no campo do currículo.

O quarto capítulo traz o caminho metodológico usado para a realização desta pesquisa, mostrando as ferramentas utilizadas para a coleta de dados, assim como o referencial teórico e os participantes. Este foi dividido em subcategorias para explicar minuciosamente os instrumentos aplicados em cada etapa do trabalho.

⁴ Para este trabalho consideramos pessoas com necessidades educacionais específicas estudantes sem deficiência, mas que são o público da Educação Especial (Transtorno do Espectro Autista, Dislexia, TDAH, Discalculia, Altas Habilidades).

O quinto capítulo, dos resultados, está dividido em três partes. A primeira é referente a análise das ementas dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. A segunda parte é voltada para as entrevistas com os coordenadores de curso e a última parte está destinada para as respostas dos formandos de Pedagogia em relação a sua formação.

E por fim, as considerações finais a partir do que foi encontrado e analisado, trazendo as principais reflexões da pesquisa.

1 VISÃO CULTURAL E LEGISLAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Considero importante olharmos para o passado para compreendermos os caminhos trilhados até o presente momento no que se refere a inclusão, no intuito de percebermos a evolução da sociedade, em relação aos direitos das PcD. Onde desde a antiguidade até a atualidade passaram e ainda passam por muitas adversidades, em proporções diferentes a cada época para conquistarem o respeito e efetivamente fazerem parte do corpo social como um todo.

A história nos mostra que a Educação formal não era oficialmente um direito de todos, como por exemplo: mulheres, pessoas pretas e sujeitos pobres não tinham assegurados a escolarização, assim como as PcD, que na maior parte do tempo ficavam em suas casas escondidos para que não fossem vistas, pois ainda não eram considerados cidadãos aptos.

A educação das PcD sofreu muitas mudanças ao longo da história no país, desde o Brasil Império até os dias atuais (Januuzzi, 2017). Saíram da invisibilidade total (exclusão) para o processo de segregação. A exclusão foi um processo no qual a sociedade em geral não conhecia PcD, pois estes ficavam em suas casas “escondidos”, mas com algumas transformações, impulsionadas também pela legislação, passou-se para o período de segregação, onde PcD conviviam no mesmo espaço que as pessoas sem deficiência, mas restrita a seus pares.

A história é dinâmica e mais algumas mudanças ocorreram, como a conscientização por algumas pessoas que essa parcela da população possui direitos, e desta forma passamos para a integração, em que indivíduos com deficiência e sem deficiência conviviam juntos em diferentes espaços, desde que a PcD assumisse toda a responsabilidade por sua participação, e finalmente chegamos a inclusão, processo atual no qual todos os sujeitos convivem no mesmo espaço, de modo que a vida e participação em sociedade passou a ser uma responsabilidade coletiva. Essa mudança é uma construção de anos de lutas de PcD por direitos, onde a visão médica abre espaço para a visão global desse sujeito, na perspectiva dos direitos humanos.

Com o passar dos anos, as transformações sociais se deram através do empenho dos responsáveis de PcD e posteriormente as próprias PcD passaram a ter protagonismo e voz na luta por seus direitos, mesmo que essas conquistas tenham e venham a passos lentos (Mazzotta, 2011). O tempo de uma sociedade não é o mesmo de um grupo de pessoas ou de um único indivíduo, transformar a visão coletiva exige paciência e constância.

A legislação (Brasil, 1988; 1996) assegura todos os direitos, entretanto nem sempre essa prerrogativa se efetiva concretamente no dia a dia na vida acadêmica deste sujeito, pois é necessário mais que o acesso. Para que o estudante com deficiência se mantenha na escola ou

na universidade é necessário que algumas estruturas funcionem, como por exemplo: a quebra da barreira atitudinal.

Algumas atitudes individuais ou coletivas ajudam ou não na inclusão. O respeito ao outro é peça fundamental para a acessibilidade, no qual a falta de identificação da sociedade em razão de serem vistos como desimportantes, incapacitados e limitados, gera neste grupo uma injustiça social. E como proposta para combater essa desigualdade são necessárias duas ações, a primeira delas é o reconhecimento e a segunda a redistribuição (Fraser, 2006), no intuito de reafirmar que as PcD possuem espaço na sociedade, que é dela por direito. E lembramos que qualquer lugar na comunidade pode e deve ser ocupado por uma PcD.

1.1 O olhar da sociedade em relação às pessoas com deficiência ao longo da história

Podemos deduzir que a partir do momento em que a Terra é habitada por seres humanos haviam PcD vivendo por aqui, pois doenças, amputações e malformação congênita existem desde que o mundo é mundo. Assim passaremos brevemente por alguns momentos da história para entender como PcD eram percebidas e tratadas pela sociedade.

Não há relatos históricos concretos sobre a época da Pré-história com PcD, mas existem alguns indícios de como era a existência na época. Foram encontrados artefatos com desenho de pessoas com nanismo e amputados, desenhos rupestres mostrando dedos amputados e foram descobertos também esqueletos com ossificação de fratura, o que levou a acreditar que os homens pré-históricos tinham conhecimentos mínimos de saúde, talvez por instinto. Mas essas intervenções indicam que PcD sobreviveram por anos (Silva, 1986).

No período da Idade Antiga, por exemplo no Egito Antigo, existia a visão de que pessoas com deficiência física ou intelectual estavam amaldiçoadas por espíritos ou pagando pecados de outra vida. Exames feitos em múmias comprovaram que os egípcios tinham muitas inflamações nos olhos, o que ocasionava cegueira, onde o local chegou a ser conhecido por muito tempo como a “Terra dos Cegos” (Silva, 1986, s.p). Os Hebreus também acreditavam que a deficiência estava atrelada a pecados, onde a rejeição ficava explícita na lei dos homens ou na lei de Deus.

Na Roma Antiga a. C., já haviam leis que deveriam ser cumpridas por aquela sociedade, e entre uma delas que não permitia a morte proposital de uma criança com menos de três anos, contudo para casos de malformações o código permitia a morte assim que nascesse. Entretanto havia uma outra opção, a de abandonar o bebê próximo ao rio ou num local divino, mas para

fins de comprovação alguns vizinhos deveriam confirmar alguma anormalidade na criança, atestando que o ato estava de acordo com a lei (Silva, 1986).

Mesmo tendo respaldo legal para matar as crianças, a maioria dos pais não o faziam. O máximo que conseguiam era largar na beira do rio, onde pessoas escravizadas ou carentes cuidavam e posteriormente as usavam para conseguir esmolas. Houve também a objetificação da PcD como mercadoria, onde eram “bobos da corte” de circos ou da casa de nobres sendo chacota para os demais, além de realizarem trabalhos corriqueiros e vexatórios (Martins, 2015).

Com o surgimento do Cristianismo algumas percepções mudaram, PcD deixam de ser indivíduos amaldiçoados para sujeitos que também são filhos de Deus, e com isso necessitam ser acolhidos e devem receber a caridade dos cristãos, pois é assim uma das formas de ideia do amor ao próximo. Tanto que o imperador Constantino decretou uma lei que proibiu que os pais, que antes tinham direito de matarem seus filhos com deficiência, não pudessem mais o fazer. Além de auxiliar com a comida e roupas para os bebês de famílias carentes que nascessem com alguma deficiência (Silva, 1986).

Como a caridade é o principal lema da era cristã, inicia-se assim o assistencialismo, onde começam a surgir alguns lares e abrigos isolados para pessoas idosas, recém-nascidos abandonados e PcD. Um imperador da época também não queria que as pessoas ficassem “à mercê da própria sorte e da esmola”, onde seriam oferecidos serviços e alimentação em alguns locais, mas caso alguns, por preguiça, “não quisessem trabalhar nas oficinas para as quais tiverem sido encaminhadas, o questor as expulsará” (Silva, 1986, s.p).

Entre os séculos XVII e XVIII há a consolidação aos progressos feitos anos anteriores na medicina, assim passou-se a ter uma visão organicista da deficiência. Os hospitais deixam de ser apenas alojamento e passam a tratar as pessoas no intuito de curá-las (Silva, 1986). No período do Renascimento começam a ocorrer algumas mudanças sociais e avanços na área da saúde, como a ortopedia que não era assim chamada na época. Aos poucos a visão religiosa da PcD foi dando lugar a área médica.

Apenas no século XIX que a mentalidade em relação a potencialidade das PcD começa a mudar e é neste período que surgem as escolas especiais, pois compreendem que a questão não é somente de saúde, mas para acompanhamento de qualidade de vida. Neste período também alguns países da Europa começaram a perceber que PcD podiam render no ambiente de trabalho e assim subsidiar o seu próprio sustento.

No século XX se intensificou a reabilitação das PcD, principalmente em pessoas com deficiência física, como por exemplo de sujeitos que estiveram em guerras. Além de começarem

minimamente a compreender que a PcD não é ineficiente, podendo assim produzir para o país (Silva, 1986).

É neste século também que organizações não governamentais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) começaram a se interessar mais em discutir assuntos relacionados às PcD, mas a educação não era uma pauta prioritária neste debate, e pouco se falou sobre. É nesse contexto mundial que se iniciou o pensamento da integração das PcD. Um movimento onde PcD deveriam se adaptar ao ambiente vivido, como uma espécie de normalização, uma vez que eram vistos como sujeitos especiais. Esse processo também ocorreu nas escolas, onde esses indivíduos frequentavam o ambiente escolar convivendo com outras PcD.

A partir dos anos de 1990 a perspectiva em relação à PcD começa a mudar, saímos da visão da integração para a da inclusão. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi o grande fomentador desta nova perspectiva, pois reuniu vários governos e organizações internacionais para discutir sobre os “princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”. Outra mudança importante é a saída do campo da assistência social para uma discussão de Direitos Humanos.

Este breve histórico nos mostra a visão que a sociedade obteve por séculos perante as PcD, assim algumas concepções em relação a elas ainda estão impregnadas na comunidade, como por exemplo o pensamento religioso, que ainda reforça a ideia de coitado e digno de caridade.

É importante ressaltar que nenhuma mudança ocorrida veio de maneira fácil e sem confrontos, pois toda transformação gera algum desconforto para uma parcela da população. Sendo assim é fundamental compreender que o enfrentamento é constante, pois ainda encontramos pessoas que possuem resquícios muito fortes e convicções de segregação, exclusão ou de cura para a deficiência.

Portanto, PcD precisam ocupar os diversos espaços, para cada vez mais se mostrarem ao mundo, reforçando a ideia de quem não é visto, não é lembrado. Além de tomarem para si cada vez mais a direção de suas vidas, escolhendo os caminhos que gostariam de seguir ao longo da vida, sem que outros os faça, para que progressivamente os estigmas se tornem cada vez mais escassos.

1.2 Os caminhos percorridos da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil

A escola teve início no Brasil Colônia com os jesuítas, e este não era um lugar onde qualquer pessoa podia frequentar, consistia em um espaço para poucos, no qual apenas meninos da elite financeira do país poderiam adentrar, excluindo todos os outros sujeitos que não fizessem parte do padrão estabelecido à época. Logo, meninos não brancos, meninos pobres e evidentemente meninos com deficiência ficavam de fora da educação dada pelo Estado brasileiro.

Até o século XVIII pessoas com deficiência estavam completamente excluídas da sociedade por questões religiosas, preconceito com o diferente e descrença das potencialidades desses sujeitos. Essa situação começa a mudar quando, segundo Mazzotta (2011, p. 17), há um clima social oportuno para essa parte da população, onde algumas pessoas que tinham crédito na sociedade e se importavam com as PcD buscavam abrir os caminhos.

A tentativa de uma educação para as PcD começou no século XIX, onde no ano de 1835 um parlamentar tentou passar um projeto de lei onde criaria uma espécie de professor especialista para o ensino de surdos no Rio de Janeiro, entretanto o documento não foi aprovado, na realidade foi arquivado, sem ser levado a votação (Januzzi, 2017).

O marco para a EE no Brasil e na América Latina foi a fundação de um instituto para receber estudantes com deficiência em 1854 na cidade do Rio de Janeiro chamado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), mas muito voltada para a profissionalização desses sujeitos. Poucos anos depois, em 1857, também no Rio de Janeiro foi fundado o Instituto Nacional dos Surdos-mudos que depois passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Assim, durante o século XIX apenas pessoas surdas e cegas tiveram educação e mesmo assim o ensino nessas instituições era algo ainda muito restrito, poucas pessoas tinham acesso, mas que de alguma maneira trouxe minimamente a discussão sobre o ensino das PcD. Essas instituições funcionam até hoje dando educação especializada às pessoas com deficiência visual e surdez, além de dar apoio e suporte na formação de profissionais de educação, assim como na distribuição de materiais especializados.

Com a chegada da República alguns outros estados, além do Rio de Janeiro, começam a acompanhar, mesmo que timidamente, estudantes com deficiência de modo muito particular e não como política de educação do Estado brasileiro. Com a influência da medicina, o ensino das PcD, a parte pedagógica do ensino das PcD, ficava em segundo plano ou simplesmente não acontecia (Januzzi, 2017). Aos poucos os pedagogos passaram a integrar as equipes médicas levando um olhar mais específico da educação, mas a área médica ainda possuía um peso maior nas decisões e tinha crédito nas discussões.

Mesmo em escolas especiais, só para PcD, esses sujeitos começavam de alguma forma, ainda que inicial, o pensamento de que era possível educá-las para uma participação na sociedade, gerando a ideia de que seria factível até uma integração na escola, principalmente de pessoas com deficiência intelectual (Januzzi, 2017). Veja que o pensamento é de que é viável dar-lhes educação e não que é um direito.

É importante lembrar que o início da preocupação da educação das PcD não aconteceu por compreensão que era também direito delas, mas sim com o pensamento de “docilizar” alguns para o convívio em sociedade e para outros ensinar-lhes um ofício para que não dependessem do governo com auxílios, trazendo assim, na visão da administração pública, prejuízo aos cofres públicos.

A partir dos anos 1930 inicia uma mobilização em relação a educação das PcD, assim começam a surgir novos locais e instituições filantrópicas para o acompanhamento deste público. Mas nesta década por parte de alguns gestores e profissionais da educação existia a visão de “normalizar” o indivíduo, onde aparece o chamado “ensino emendativo” (Januzzi, 2017). Este ensino era destinado a algumas PcD e com outros marginalizados pela sociedade num intuito de “arrumar as imperfeições”. Essa conduta nos remete a um alerta de Mazzotta (2011), onde devemos compreender que tem situações travestidas como sendo educacionais, mas que na verdade tem outros fins, como a normalização desses sujeitos.

A educação das PcD penou ao longo dos anos, ora aparecia em documentos oficiais, ora simplesmente não era citado, caso ocorrido na Constituição de 1934 (Januzzi, 2017). Claro que praticamente em todos os documentos afirmam que a educação é um direito de todos, mas que todos seriam esses? A PcD possivelmente não cabia nesse todo.

O debate sobre a escolarização das PcD não era pauta das discussões sobre educação no país, tanto que o tema só apareceu na IV Conferência Nacional de Educação no ano de 1931 e mesmo assim de natureza estritamente numérica, sendo que a primeira aconteceu em 1924 (Januzzi, 2017). Em 1935 surge a Sociedade Pestalozzi e em 1954 as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) que davam suporte a pessoas com deficiência intelectual. É preciso ressaltar o papel importante que essas instituições tiveram na época, principalmente com o apoio dos pais das PcD, para além da inserção intrafamiliar.

Essas instituições filantrópicas (não governamentais) receberam incentivo do governo brasileiro (verbas públicas) por anos para se manterem. Deste modo, o Estado demonstrou o descaso em investir em educação pública de qualidade, terceirizando o ensino das PcD. Além disso essas entidades faziam pedido de doações, com isso

era uma forma conveniente de o governo baratear sua atuação, uma vez que aceitava voluntariado, verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento (Jannuzzi, 2017, s.p).

Em 1961 é aprovada a primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde tratava bem brevemente da educação das PcD. Traz em apenas dois artigos as instruções:

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. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, grifo nosso).

Mazzotta (2011) expõe dois pontos de interpretação em relação ao artigo 88º desta LDB que são importantes trazer aqui. Um primeiro aspecto na expressão “sistema geral de educação”, onde “pode-se interpretar o termo “geral” com o sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis ou, ainda, com um sentido de *universal*, referindo-se à totalidade das situações” (Mazzotta, 2011, p. 72). Onde caberiam assim as “duas educações” (regular e especial).

E o segundo ponto é que se a educação das PcD não se incorporar à educação regular por qualquer motivo, automaticamente estaria vinculada à EE. Assim, “se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de ensino” (Mazzotta, 2011, p. 72).

Dez anos depois da aprovação da LDB, a Lei nº 5.692/71 que tratava do ensino regular trazia em seu artigo 9º que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais⁵, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971). Mais uma vez Mazzotta (2011) aponta interpretações para o artigo, uma compreensão que está indo de encontro com o artigo 88º da LDB e novamente deixa a dubiedade que a educação das PcD em relação ao ensino comum ou ao diferenciado.

Após um ano, em 1972, foi criado um grupo de trabalho para pensar e traçar políticas para o ensino dos “excepcionais”, onde uma das sugestões era que o trabalho fosse em conjunto, juntando as diversas áreas, como: educação, saúde, assistência social e outros. A partir do

⁵ Termo da época, atualmente a nomenclatura correta é deficiência intelectual.

relatório elaborado por eles em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este centro era diretamente vinculado ao Ministério da Educação e Cultura para dar suporte às PcD. Para usufruir dos serviços educacionais era necessário laudo médico a respeito da deficiência (Mazzotta, 2011). Depois, no ano de 1986 essa organização tornou-se a Secretária de Educação Especial (SESPE).

A partir dos anos 1970 as próprias PcD começaram a se juntar para a formação de associações, grupos que reivindicavam seus direitos enquanto cidadãos. Questionavam por exemplo, nomenclaturas que traziam uma significação pejorativa a seus corpos, uma vez que a palavra tem força para disseminar concepções. Além de passarem a falar por si, e não por intermédio do que terceiros achavam o que era melhor para eles, surgindo assim o lema “nada sobre nós sem nós”.

A luta política das PcD no Brasil sofreu influência do ano internacional das pessoas deficientes - AIPD (1981) que foi contemplada na Constituição de 1988 de modo participativo, algo nunca visto antes, pois as PcD não eram ouvidas. Ficou evidenciado que o objetivo da ONU com o AIPD, que era dar evidência às PcD no mundo, foi cumprido, uma vez que este grupo social participou efetivamente da construção da Lei maior (Martins; Júnior, 2010). Claro que todos os anseios não foram considerados, mas pela primeira vez houve discussão de ideias junto às PcD.

Dentro da constituição outras áreas tiveram maior peso, como: reabilitação, o campo educacional ficou bem escasso, na seção de educação a única menção é que o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Um ano depois foi criada a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência⁶ que dispunha sobre a educação, onde em uma das alíneas trazia que “a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino” (Brasil, 1989), onde precisava ser regulamentada e implementada, mas aos poucos a educação deste contingente populacional foi ganhando espaço nas políticas do governo Brasileiro.

Em cada período da história, a sociedade tratou de maneira distinta as PcD. Todas as discussões até aqui vieram mostrar a saída desses sujeitos da exclusão da vida escolar, para a entrada em locais específicos para eles até a integração. A perspectiva da inclusão só surge no Brasil a partir dos anos 1990, ano em que a SESPE foi extinta.

O pontapé inicial foi com a Declaração de Salamanca (1994) que discutiu e norteou os caminhos para a promoção de uma EI. A inclusão é um processo diferente, onde a PcD não

⁶ Termo da época, atualmente a nomenclatura correta é pessoa com deficiência.

deve se adaptar ao ambiente, mas ao contrário, o entorno deve estar preparado para receber as especificidades de cada sujeito. Além da mudança do modelo médico para o modelo social da deficiência.

E este documento explicita muito bem este novo pensamento, onde “as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p.4).

Neste mesmo ano no Brasil saiu a Política Nacional de Educação Especial que tinha como objetivo principal a fundamentar e orientar a educação as PcD “criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1994, p.45)

A Lei n. 9.394/96, nova LDB que está vigente até hoje, tem um capítulo voltado para a EE, algo nunca visto antes na legislação que estabelece as diretrizes de educação nacional, mas muitas questões relevantes deixaram de ser mencionadas. Foi através do Decreto nº 3.298/99 que regulamentou a EE como modalidade de ensino que deve ser transversal a todos os níveis de ensino (*Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior: Graduação e Pós-graduação*).

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação que trouxe o diagnóstico da EE naquele momento no país e as metas a serem atingidas nos próximos dez anos que era a vigência do documento. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) junto a Câmara de Educação Básica (CEB) emitiu novas orientações em relação às diretrizes nacionais para a EE na Educação Básica. É neste documento que aparece pela primeira vez o termo “educação inclusiva”.

Também em 2001 é deliberado o Decreto n. 3.956, de 8 de outubro, onde se promulga a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (Brasil, 2001). Onde o documento frisa a educação como área prioritária, no intuito de afastar a discriminação dessa população.

No ano de 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da EI, este documento é um marco importante em relação à mudança de olhar sobre as PcD. Traz o entendimento de uma Educação voltada aos direitos humanos e não orientada pelas características da deficiência, saindo do olhar clínico. Além de trazer a ideia de uma EE transversalizada, da Educação Infantil até o Ensino Superior.

Em 2009 a resolução nº4 CNE/CEB institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade EE, antes não havia um

detalhamento claro de como funcionaria este serviço. Dois anos depois o Decreto nº 7.611 dispõe sobre a EE e o atendimento especializado.

No ano de 2015 é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) também chamada Estatuto da Pessoa com Deficiência, onde reúne num só local os direitos que este grupo social possui, reforçado neste documento. Já a Lei nº 13.409 de 2016 dispõe sobre reserva de vagas para a entrada de PcD nas universidades públicas.

E a última grande mudança que ocorreria, seria o Decreto nº 10.502 que implementaria uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2020). Entretanto, esta direção que o governo do então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro queria dar, foi barrada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no mesmo ano. No primeiro dia de 2023 e de governo, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva revogou este decreto.

É importante lembrar que políticas públicas mudam conforme o vento político da época. Cada governo quer deixar sua marca, assim mexe e reorganiza conforme seus interesses e claro, essas modificações impactam efetivamente nos rumos e aplicação das mesmas, visto que, cada troca demanda um tempo de familiarização do ambiente, além do que, nem sempre os pensamentos são convergentes.

Demoramos séculos para mínimos progressos, dos anos 90 até os dias atuais progredimos significativamente na EE na perspectiva inclusiva. O que não significa que chegamos no ideal. Deve-se considerar que nenhuma conquista é eterna, devemos estar em constante atenção para que direitos garantidos não se percam.

1.3 A luta das pessoas com deficiência pela justiça social

O afastamento das PcD como vimos, ao longo do tempo, trouxe inúmeras privações para esses sujeitos, pois eles deixaram de participar de uma vida social, econômica, cultural e educativa, levando para a maioria da população um distanciamento quando pessoas com diversas deficiências começaram a entrar nos vários espaços sociais, uma vez que a sociedade não estava habituada a compartilhar o ambiente com esses indivíduos. O processo de inclusão das PcD não foi fácil, na verdade ainda não é, já que são exigidos a todo momento mostrarem suas capacidades, algo que para uma pessoa sem deficiência a cobrança é bem menor.

O processo educacional das PcD vem se estabelecendo cada vez mais na Educação Básica, contudo no Ensino Superior a entrada deste contingente populacional é relativamente nova e ainda é baixa em comparação com a quantidade de PcD que entram na Educação Infantil,

Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, o vestibular de 2004 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneiro ao adotar a política de ações afirmativas ou cotas, como é conhecido popularmente para a entrada de PcD no Ensino Superior, a partir da Lei aprovada no ano anterior.

A Lei nº 4.151/2003 (Rio de Janeiro, 2003), dispõe sobre o sistema de cotas para as universidades de âmbito estadual para o ingresso de PcD através da reserva de vagas. O debate sobre ações afirmativas foi ganhando força e anos depois obteve espaço nacional, onde em 2012 foi sancionada a Lei 12.711 (Brasil, 2012) que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e institutos federais de pretos, pardos e indígenas, mas PcD foram deixadas de lado. Apenas no ano de 2016 esta legislação foi alterada para a Lei 13.409 (Brasil, 2016) que inclui PcD no sistema de cotas. Portanto podemos observar que a relevância nacional dada às PcD é alcançada a passos lentos e após muita luta.

Como observamos, as políticas de reserva de vagas são implementadas aos poucos e com elas o número de PcD que entraram na universidade também começou a aumentar consideravelmente. Em 2011 havia em torno de 23 mil estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior, já no último Censo da Educação Superior de 2020 há, aproximadamente, 56 mil estudantes com deficiência matriculados (INEP, 2022). Entretanto, este debate na sociedade brasileira num geral é recente, e mesmo com esse progresso de PcD no Ensino Superior, ainda existe uma parcela da população que não “aceita”, a política pública, seja por falta de esclarecimentos porque não sabem exatamente como funciona a Lei ou por puro preconceito, uma vez que consideram PcD sujeitos menores e sem competência.

Dentro desta discussão, as ações afirmativas enquanto políticas públicas são uma forma de justiça social em relação a grupos minoritários, não necessariamente menor em quantidade, mas considerados inferiores por alguma condição humana que fuja do que foi padronizado pela sociedade. Para a filósofa Nancy Fraser (2006), a justiça social só acontece quando são dados “remédios” efetivos para combater as injustiças sociais. Ela chama este processo de bidimensional, é uma via de “mão dupla”, onde são necessários que ocorram a **redistribuição** e o **reconhecimento**.

A redistribuição se dá através da “reestruturação político-econômica”. Pode envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas” e para o reconhecimento é necessária “a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados [...] pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação [...]” (Fraser, 2006, p. 232).

A redistribuição está associada ao dinheiro, economia e o reconhecimento está relacionado ao prestígio existente que um grupo tem dentro de uma cultura. O sujeito pode ter dinheiro, mas pode sofrer por não ter o prestígio ou vice e versa, entretanto, a maioria das PcD sofre da falta dos dois, no qual falta o respeito necessário na sociedade e a remuneração por serviços prestados é menor ou nem é pago, sob a alegação de “pagamento” através de visibilidade para a causa da inclusão. Para Goffman (1891) os estigmas criados são de cunho sociológico e podem ser de três tipos: a primeira relativa ao corpo com alguma malformação, a segunda referente a vontades individuais e a terceira voltada para raça, religião e étnica.

Não identificamos no trabalho de Fraser (2006) menção às PcD como um estrato da população que deve ter a justiça social, entretanto quando a autora desenvolve seus argumentos, podemos claramente perceber que mesmo não sendo sido citado, toda a sua teoria se encaixa quando falamos de inclusão de PcD na sociedade, uma vez que PcD foram por anos escondidas, portanto, excluídas de participar da vida social da comunidade.

Algumas injustiças não estão atreladas somente ao dinheiro, mas sim a falta de crédito gerada muitas vezes por estigmas, que para Goffman (1891, p. 6) surge a partir do que é visto como “um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem”. Essas convicções sempre estiveram presentes na existência das PcD no mundo, contudo aos poucos algumas barreiras são quebradas, como a barreira arquitetônica (relacionadas ao espaço físico) e programática (relacionada às leis, decretos, documentos), mas a barreira que mais encontra dificuldades de se romper é a atitudinal, pois ainda há quem tenha um pensamento preconceituoso e capacitista em relação às PcD.

Essa falta de reconhecimento pode levar a uma questão de redistribuição, por exemplo, quando uma PcD tem mais dificuldades de entrar no mercado de trabalho ou quando consegue um emprego onde o salário é menor do que dos demais, conforme dados do ano de 2019 do Relatório das Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil (IBGE, 2022). Portanto, só precisamos de políticas afirmativas porque grupos minoritários, como PcD não tem nem voz e nem vez na sociedade.

Por este motivo Fraser (2006) afirma que apenas um deles não é o bastante para sanar as questões das injustiças sociais das minorias, e aqui incluímos as PcD. Portanto, o fato de as PcD serem estigmatizadas (não reconhecimento) gera a elas dificuldades financeiras (não distribuição). Essa relação é a mesma quando transportamos a ideia para a área educacional, logo a lei de ações afirmativas citada anteriormente é uma forma de redistribuição que garante oportunidades e direitos respeitados. Mas será que o fato do Estado proporcionar acesso a lugares antes nunca viabilizados, dá a população uma visão diferente das PcD?

Esse tipo de política não tem o foco em combater os preconceitos sobre as pessoas estigmatizadas, assim são necessárias ações de reconhecimento. É inerente ao ser humano querer se sentir pertencente a um espaço ou grupo, entretanto nem sempre é fácil e tranquilo estar em certos lugares, em razão de olhares, falas e atitudes. Algumas pessoas possuem prestígios e outras não, e para estarem em alguns lugares, PcD historicamente não usufruem dessa importância. Logo não são reconhecidas em diversos ambientes, sendo menosprezadas, preteridas e até excluídas.

Os movimentos populares buscam o reconhecimento e legitimação da sua existência através de pautas sociais, desigualdade e preconceito que não foram gerados pelo indivíduo, mas pela conjuntura da sociedade. As PcD, por exemplo, usam a expressão “nada sobre nós, sem nós” muito aplicada para reafirmar que não se faz políticas e nem se discute sobre inclusão sem eles. Nada melhor e mais digno que PcD estejam dentro do debate público, dando orientações e mostrando o que precisa ser mudado e construído dentro de uma sociedade preconceituosa e capacitista.

As PcD saíram a algum tempo do esconderijo de seus lares, mas não quer dizer que são enxergados e reconhecidos como integrantes do corpo social, visto que foram períodos muito longos em que a sociedade tratou as PcD como desiguais, pois fogem do estereótipo idealizado (Goffman, 1891). Assim, gera como “resultado negar a alguns membros da sociedade a condição de parceiros integrais na interação, capazes de participar como iguais como os demais” (Fraser, 2007, p. 108). Aqui cabe destacar, ainda, a visão que se tem de que PcD são seres inferiores, como por exemplo na área educacional, o pensamento de que crianças e adolescentes com deficiência devem estudar em escolas separadas dos demais por “atrapalharem” o ensino dos estudantes que não têm deficiência, ou até pensamentos mais radicais de que não devem nem frequentar a escola.

Em grandes períodos históricos da existência humana, foi muito valorizada a homogeneidade, o indivíduo “perfeito” - não que hoje não tenha, mas atualmente existem outras visões de contraponto- em que deixou para trás, por muito tempo, PcD. As famílias tinham vergonha dos seus e a sociedade não enxergava como um sujeito, mas sim um desvio da natureza. Dentro deste panorama

é injusto que, a alguns indivíduos e grupos, seja negada a condição de parceiros integrais na interação social, simplesmente em virtude de padrões institucionalizados de valoração cultural, de cujas construções eles não participaram em condições de igualdade, e os quais depreciam as suas características distintivas ou as características distintivas que lhes são atribuídas. Deve-se dizer, então, que o não reconhecimento é errado porque

constitui uma forma de subordinação institucionalizada – e, portanto, uma séria violação da justiça. (Fraser, 2007, p. 112).

A autora também usa o termo *paridade* que vai ao encontro da redistribuição e reconhecimento, onde indivíduos operem entre si como sujeitos iguais. Para ela a paridade se dá através de ao menos duas conjunturas: “condição objetiva e condição intersubjetiva” (Fraser, 2007).

A primeira é através da distribuição, onde “recursos materiais deve dar-se de modo que assegure a independência e voz dos participantes” (Fraser, 2007, p.119). Assim possibilitando que haja equidade econômica entre os sujeitos, oportunizando acessos mais justos. Já a outra forma é o enaltecimento de uma cultura diversa, onde “expressem igual respeito a todos os participantes e assegurem igual oportunidade para alcançar estima social” (Fraser, 2007, p.119).

Portanto a condição objetiva está para a distribuição, assim como a condição intersubjetiva está para o reconhecimento. A filósofa mais uma vez ressalta que ambas são necessárias, onde sozinhas não possuem efeitos, para ela não há um mais importante que o outro, mas que se complementam.

Entendemos que a redistribuição é algo pontual e transitória, mas necessária para abrir caminhos para o processo de reconhecimento, que é de longo prazo, pois necessita de mudanças profundas na cultura de uma sociedade. Perante ao Estado somos todos iguais em nossos direitos, entretanto como vimos acima, mudar os olhos da sociedade em relação as PcD não é algo tão simples, pois permeiam anos e anos de uma visão excludente. Assim, partirmos do princípio que há uma dívida histórica para com as PcD por anos de invisibilidade e marginalização, sem os direitos fundamentais garantidos.

Tomamos aqui como exemplo, a entrada na universidade, como “competir” com outros sujeitos que passaram por anos acessando uma educação que não fosse excludente com as PcD que ficavam apenas no ambiente escolar para socializar e não para aprender como qualquer outro? Uma vez que durante anos o acesso a este tipo de educação não lhe foi disponibilizado.

Enfim, políticas de ações afirmativas tem o intuito de promover equidade entre as pessoas, garantindo acesso desses sujeitos a locais que antes não entrariam. As cotas (termo popularmente conhecido) ou reservas de vagas (termo usado por documentos oficiais), por exemplo, permitiram que PcD pudessem entrar na Universidade e no mercado de trabalho público ou privado.

Acreditamos que a redistribuição além de dar o acesso, faz com que a sociedade se mobilize de alguma forma, seja pela revolta de achar que se está “perdendo” um direito ou de

se pensar porque são necessárias essas medidas, uma vez que existe um grupo de pessoas que foi invisibilizado por muito tempo.

Portanto, para se ter o reconhecimento e/ou distribuição “os reivindicantes devem mostrar que os arranjos atuais os impedem de participar em condição de igualdade com os outros na vida social” (Fraser, 2007, p. 125). Assim é necessário a todo momento explicar como funciona o sistema de cotas para a população para que a mesma compreenda que não há vantagem de uns ou de outros, mas que são medidas fundamentais para equiparar um grupo da sociedade que ficou por muito tempo fora do corpo social, sem ter a devida cidadania a que todos têm direito.

Reivindicantes da redistribuição devem mostrar que as reformas econômicas que eles defendem fornecerão as condições objetivas para a participação plena daqueles a quem elas são atualmente negadas, sem exacerbar significativamente outras disparidades. De modo similar, os reivindicantes do reconhecimento devem mostrar que as mudanças institucionais socioculturais que eles perseguem fornecerão as condições intersubjetivas necessárias, novamente, sem piorar substantivamente outras disparidades (Fraser, 2007, p.126).

Perante ao Estado somos sujeitos todos iguais em nossos direitos, entretanto como vimos anteriormente, mudar a concepção das PcD aos olhos da sociedade não é algo tão simples, pois permeiam uma história excludente e capacitista sobre elas. Assim, partirmos do princípio que há uma dívida histórica do Estado para com as PcD por anos de invisibilidade e marginalização, sem os direitos fundamentais como, educação, por exemplo.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Assim como as leis que regem a Educação, a formação de professores passou e ainda passa por reavaliações e modificações. Essas alterações ocorrem em razão das demandas que surgem dentro da sociedade brasileira, na intenção de melhorar a qualidade do ensino, mas é importante se atentar que nem toda mudança é vista como positiva, pois podem ocorrer alguns retrocessos. Deste modo a formação de professores está em constante debate.

Neste capítulo falaremos brevemente sobre o curso de Pedagogia no país, onde esta nomenclatura apareceu nos documentos pela primeira vez em 1817 (Saviani, 2012), passando pelas mudanças ocorridas entre bacharelado e licenciatura do curso, até chegarmos nos dias atuais em que o modelo vigente do curso dá mais ênfase na docência (Anfope, 2023).

Falaremos também sobre o olhar da legislação brasileira para a formação inicial de professores dentro da EE na perspectiva inclusiva, dos anos 90 em diante, pois foi a partir dessa década que o debate da inclusão toma forma no país e como os cursos de licenciatura abordam essa temática com base nas leis vigentes.

2.1 O curso de Pedagogia no Brasil

No país o termo “Pedagogias” surge em 1826 num projeto de lei, porém o sentido dela não é o que conhecemos hoje. No documento em que aparecia, o conceito não era para o Ensino Superior, mas para o que seria hoje nosso Ensino Fundamental (Saviani, 2012). Mas até antes mesmo de chegar ao curso superior, que é atualmente a formação de professores, já foi, num passado recente, em nível médio.

Em 1939 no decreto nº1.190 de 4 de abril consta a oferta do curso de Pedagogia na faculdade de Filosofia com duração de três anos. É importante ressaltar que a didática não constava neste currículo, era apresentado como outro curso com duração de um ano. Neste documento havia descrito como deveria ser a matriz curricular do curso de Pedagogia, as disciplinas eram:

Complementos de matemática, História da filosofia, Sociologia, Fundamentos biológicos da educação, Psicologia educacional, Estatística educacional, História da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Psicologia educacional, Administração escolar, História da educação, Psicologia educacional, Administração escolar, Educação comparada e Filosofia da educação (Brasil, 1939, seç. XI, art. 19).

A formação conhecida como “3+1”, era a junção do bacharelado e da licenciatura, o primeiro necessitava de três anos para a conclusão, enquanto caso quisesse a certificação também de licenciatura precisava realizar o curso de didática. Essa disposição permaneceu até a aprovação da primeira LDB no ano de 1961 (Saviani, 2012).

Uma nova estrutura para o curso de Pedagogia surge em 1962 após a aprovação da primeira LDB de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Nessa atual proposta foi incorporado num único curso a licenciatura e o bacharelado, com a duração de quatro anos, deixando a estrutura anterior para trás (Saviani, 2012). Mesmo assim, mantinha um currículo geral, sem abordagens mais técnicas.

Alguns anos depois ocorreu outra mudança: a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 trouxe novas orientações para o Ensino Superior, o que acarretou no ano seguinte novas sugestões para o curso de Pedagogia, principalmente em relação ao currículo. Entre as recomendações do parecer n.252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) é que o curso passe a ter apenas um diploma (Saviani, 2012). Uma vez que os concluintes recebiam dois certificados, um de bacharel e um de licenciatura, mas a sugestão não foi adiante.

Pouco mudou em relação ao curso até a aprovação da Lei 9.394/96, nova LDB que está em vigor até hoje. Onde nela o artigo 62º orientava que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas **quatro primeiras séries do ensino fundamental**, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996. p.20, grifo nosso).

Entretanto, em 2017 a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro alterou o artigo 62º da LDB (1996) que aumentou a atuação do Pedagogo para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, ampliando o leque de trabalho.

Saviani (2012) relata que no fim da década de 70 começa a surgir um movimento em relação ao curso de Pedagogia. Onde em 1990 é fundada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) que funciona até hoje. Nesta época, com os debates que tentavam solucionar os problemas na formação, surgem duas concepções, a primeira é a docência como pilar da formação e a segunda tem o entendimento de uma formação comum no país. De uma certa forma as duas abordagens acima citadas estão sendo contempladas na atualidade, uma vez que a docência é o foco dos cursos de Pedagogia e há uma base comum nacional.

No ano de 2006 foi aprovado a resolução CNE/CP nº 1, onde instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Já no início do texto deixa evidenciado o foco para a docência no curso, conforme Art. 2, inciso 1 e Art. 9.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial **para o 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 áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 1, grifo nosso)

§ 1º Compreende-se a **docência** como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p. 1, grifo nosso).

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que **visem à Licenciatura para a docência** na 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, deverão ser estruturados com base nesta Resolução (Brasil, 2006, p. 5, grifo nosso).

O documento deixa subentendido em quase todo o texto que as atribuições antigas do especialista (avaliação, coordenação e outros) agora são funções também do docente, devido a essa nova formação. Assim, quem forma-se a partir desta resolução teria um único diploma com todas as habilitações. Contudo, Saviani (2012) alerta para a redação de um trecho das Diretrizes do curso de Pedagogia (2006), onde evidencia uma ambivalência.

Esta dubiedade está no Art. 14. que afirma que conforme está previsto no Art. 64º da LDB (1996) “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia [...]” (Brasil, 1996).

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 2006, p 5).

Deste modo a Diretriz passa quase todo o texto afirmando que não há mais formação voltada para o bacharelado, mas no fim permite que isso ocorra conforme está na LDB (1996). É importante destacar que a Diretriz do curso de Pedagogia de 2006 ainda está em vigor nos dias atuais.

O formato dos cursos de Pedagogia já era criticado por Libâneo (2009) ao argumentar que o curso está pendendo mais para a formação na docência e deixando de lado as outras áreas que também são peças fundamentais do pedagogo, como a parte sociológica e filosófica, por exemplo. Para o autor, “o pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento de pedagogia” (p.14).

Libâneo é um autor que contesta o rumo da formação dada nos cursos de Pedagogia. Para ele é fundamental pensar na diferenciação do trabalho docente e do trabalho pedagógico, onde o primeiro é a “forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula” e o segundo é a “atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas” (2009, p. 39). Sendo assim, seria necessário dividir o curso para duas funções distintas, pois para Libâneo (2009, p. 39) é preciso “entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente”.

O autor argumenta que deveria existir um curso de Pedagogia e um curso de licenciatura, onde isso não invalidaria um pedagogo de ser docente. Deveria ocorrer formações diferentes para fazeres distintos. Para ele, “a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente” (Libâneo, 2009, p. 55).

Em 2015 a Resolução nº 2, de 1º de julho definiu as novas 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, em que reforça a docência, já que são cursos voltados para as licenciaturas.

Entretanto, a Resolução CNE/CP n.2/2015 foi revogada, mesmo contrariando várias entidades envolvidas com educação, pois foi considerado “pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica”, (Gonçalves *et. al*, 2020, p. 364).

Consideramos que esta foi a resolução mais assertiva que tivemos, pois não engessava a formação dos professores, padronizando “as universidades” como se não houvesse particularidades locais, num país como o Brasil e realidades tão diferentes. Sem contar que o documento ficou pouco tempo em vigor, assim julgamos que não houve também tempo suficiente para compreender se a aplicação dela alcançou os objetivos propostos.

Desta forma passa a vigorar a Resolução CNE/CP n.2/2019, que traz as novas diretrizes curriculares para a formação inicial, que se apoia na Base Nacional Curricular – BNC, contudo esta nova deliberação segundo pesquisadores não foi debatida amplamente com a comunidade educacional. Esse documento “possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes

Nacionais do curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática a padronizada” (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 366).

Esta Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que até então não estava em vigor devido a prorrogação deliberada pelo Conselho Nacional de Educação por causa da Pandemia da Covid-19⁷, tem como prazo de implementação três anos. Deste modo, a partir do ano de 2023 as IES deveriam começar a implementar as novas diretrizes. Entretanto, o prazo final para a implementação da nova resolução será em 20 de março de 2024, conforme Diário Oficial da União publicado em 04/01/2024.

É importante ressaltar que a Anfope defende que os cursos de Pedagogia deem prioridade a docência, inclusive recentemente (2023) fez um posicionamento sobre a regulamentação da profissão de Pedagogo, onde nesta carta deixa bem claro sua opinião enquanto associação. Já na primeira página defende que o curso de Pedagogia foque na

“formação dos profissionais da educação para atuar na Educação básica [...], superar a fragmentação entre as habilitações/especialistas no curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados. Para tanto, **deve-se considerar a docência como base de identidade profissional de todos os profissionais da educação**” (Anfope, 2023, s.p, grifo nosso).

Como vimos, existem pontos de vista distintos, e legítimos, em relação a formação dada nos cursos de Pedagogia. Não acreditamos que haverá um consenso geral, uma vez que ambos os lados possuem argumentos válidos para discordarem, mas consideramos possível e extremamente benéfico o diálogo que enriquece o debate.

2.2 A Legislação sobre Formação Inicial de Professores em relação a Educação Especial na perspectiva inclusiva

Como a perspectiva da inclusão no Brasil começou nos anos 90, nos embasaremos em documentos a partir desta época. A preocupação para uma formação adequada para os professores referente a EE é assunto constante nas discussões da área educacional. Antes da LDB atual, o decreto n. 99.678 de 8 de novembro, já revogado, trazia em um de seus incisos esta preocupação, onde competia a Secretaria Nacional de Educação “sugerir a política de formação e valorização do magistério para a educação especial” (Brasil, 1990).

⁷ A Covid-19 é uma doença ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, onde em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a pandemia da Covid-19. Entre 2020 e 2021 morreram aproximadamente 14,9 milhões de pessoas no mundo por conta da doença. Entretanto, vacinas foram criadas o que impediu que mais pessoas pudessem vir a óbito. Em maio de 2023 a OMS decretou o fim da pandemia. Fonte: OMS

Em 1994, antes do MEC ser responsável apenas pela área da Educação, lançou a Portaria n. 1.793 de dezembro, onde nela expressa “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais” que trabalham com PcD. Os artigos 1º e 3º deste documento sugerem algumas mudanças, mas o verbo utilizado é recomendar, assim as propostas podem ou não ser cumpridas, mas de todo modo foi um passo após Salamanca.

O artº1, recomendava a oferta de uma disciplina voltada para os “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração” das PcD, tendo como prioridade os cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. E no artº3, havia a recomendação da “manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial” (Brasil, 1994).

O Plano Nacional de Educação (2001, s.p) trouxe no corpo textual da parte de EE o diagnóstico de que é necessário a "melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela". Além da "expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais” e também que todos os profissionais de educação necessitam saber a respeito da educação do público da EE.

Neste mesmo documento foram traçados os objetivos e metas, entre eles estão inserir nos currículos de formação de professores, tanto em nível médio quanto superior, conteúdos e disciplinas específicas para capacitar os profissionais em relação ao público da EE. E também adicionar ou amplificar “especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação” (Brasil, 2001, s.p).

Nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) o termo EE ainda não aparecia, a nomenclatura utilizada foi “necessidades especiais”. Nela no Art. 5, inciso 10 relata que os formandos de Pedagogia devem “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças”, sejam elas de cunho racial, religioso, econômico, entre outros, inclusive a respeito de sujeitos com alguma NEE.

No Art.8 ao que se refere ao projeto político pedagógico da IES, descreve que se ofereça

III- atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências [...] (Brasil, 2006, p. 4-5).

Contudo, essa oferta é opcional, portanto, deixava a cargo das IES ter no projeto pedagógico conteúdos que contemplassem o ensino de PcD ou com NEE.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de formação inicial em âmbito nacional (Brasil, 2015), não orienta apenas o curso de Pedagogia, mas todas as licenciaturas. E nela foi considerado que "a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação" (Brasil, 2015, p. 1). Dentro do sistema educacional, a EE é uma das modalidades de ensino, portanto deve perpassar por todos os níveis de educação, da Educação Infantil à Superior.

Neste documento também é reforçado a importância da valorização da diversidade humana, assim como o aperfeiçoamento do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) já trazia a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras em todas as licenciaturas, e nos demais cursos, recomendado como eletiva, ficando a critério de cada faculdade ofertar ou não. Ainda assim, não há orientação sobre carga horária mínima e outros detalhes, deixando a cargo das IES a decisão do modo com que irão oferecer a disciplina, como por exemplo: presencial ou EaD.

Além disso, conforme Cruz e Glat (2014, p. 263) ressaltam, a disciplina de Libras "atende apenas à especificidade de um grupo de pessoas e não representa, portanto, como algumas IES vêm alegando, que a formação para lidar com alunos que apresentam NEE está "atendida". Entendemos que os autores não criticam a oferta da disciplina, mas reprovam o argumento de que com o oferecimento dela o "grupo" de PcD está abarcado.

O ensino de Libras nos cursos de licenciatura é parte de um todo, uma vez que o grupo de PcD não se restringe a pessoa deficiente auditiva/surda. Sem contar que Libras é uma língua, logo necessita de tempo para aprendizagem. Não será essa disciplina que vai fazer com que os graduandos saiam fluentes, mas insere minimamente o contexto vivido pelos sujeitos surdos. Santos e Klein (2015) mostram que as pesquisas têm apontado que a principal função da disciplina é apresentar a cultura surda aos estudantes, mostrando a identidade da comunidade, diferente de ter como objetivo fundamental o ensino da língua.

Esta deliberação de 2015, também trouxe orientações para a abordagem do currículo, levando em consideração as particularidades dos alunos, tomando como base os direitos humanos e elencando pontos para a formação inicial do profissional de educação, entre elas:

- I- "a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica";
- II- "a formação dos profissionais do magistério [...] 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, 2015, p. 4).

Além disso, recomendava que os cursos fomentassem nos egressos “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade [...]”. Sendo assim, as IES deveriam promover o debate sobre a EI com seus estudantes de licenciaturas, para a promoção de um ensino adequado aos alunos com deficiência e com NEE.

Consideramos nesta resolução, os Capítulos III e V como os mais importantes. O Capítulo III aborda as habilidades que os universitários prestes a se formar deveriam ter, como:

III- trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

VII- identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Brasil, 2015, p. 8).

O Capítulo V, era destinado a estrutura e currículo, na qual foram “organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam”. E no Inciso 2:

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, [...] direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial (Brasil, 2015, p. 11).

No campo do currículo as autoras Santos, Borges e Lopes (2019) trazem reflexões profundas sobre a construção e mudanças curriculares. Elas definem currículo como “espaço de disputa e negociação de sentidos”, onde é “sempre elusivo, é marcado simultaneamente pela tradição e pela resignificação”. Portanto, para as autoras o currículo é campo para conflito de poder, pois sempre terá algo que ficará de fora. Assim, todas as concepções que entram ou ficam de fora do currículo têm uma intencionalidade.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento que norteia o currículo escolar da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, com os conteúdos que devem ser aplicados por área de conhecimento. Assim como apresenta os objetivos e as habilidades que

os indivíduos devem ter a partir dos assuntos trabalhados, entretanto não era de caráter obrigatório, mas facultativo. Contudo, a Resolução CNE/CP nº2 (Brasil, 2017) instituiu a obrigatoriedade da aplicação da Base Nacional Comum Curricular. Deste modo, a nova Diretriz Curricular para a formação inicial de professores foi formulada na sustentação da BNCC.

Dias (2014) já alertava para a padronização da formação do professor. Quando identificou

“uma tendência nos discursos pela defesa de processos que visem a homogeneizar a profissão em processos de regulação e modelos curriculares únicos que se contrapõem a posições que optam pelo movimento oposto, o de perceber a heterogeneidade e pluralidade de experiências curriculares para a formação do professor” (p. 18).

Nesta nova resolução a expressão Educação Especial só aparece duas vezes. A primeira quando aponta os temas que têm que estar na matriz curricular. E a segunda, orientando em relação aos conteúdos que devem ser abordados, e determina que sejam desenvolvidas questões sobre “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência [...]”. Sem contar que a palavra inclusiva aparece uma única vez, no item de competências gerais docentes, onde deve colaborar para “a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2019, p. 7 e 13).

Enquanto o documento anterior do CNE/CP (2015) que foi substituído, trazia seis menções do termo Educação Especial, onde duas eram repetidas. Julgamos que a reduplicação tem o intuito de enfatizar esse segmento na diretriz. A referência inicial é a orientação de que os cursos devem assegurar em seu currículo a oferta de conteúdos relativos à EE. E que a palavra inclusão aparecia duas vezes, no qual os sentidos dados foram de promover uma formação inclusiva e o fortalecimento da EI.

Assim, de tempos em tempos ocorrem reformas curriculares com a justificativa de melhorar no ensino, no qual parte dessa “melhoria” é a formação de professores, onde na maioria dos casos o interesse nessa mudança é beneficiar o mercado alimentando um ambiente meritocrático e de disputas (Santos, Borges e Lopes, 2019), instigando, desse modo, a promoção de conflitos entre alunos, onde aqueles que não conseguem certos conhecimentos padronizados são considerados fracos, incapazes e inferiores.

É importante destacar, que ao longo dos anos ocorreram mudanças em relação às políticas públicas sobre formação inicial de professores no país. Entretanto, as orientações sobre o ensino dos estudantes com deficiência e para os alunos com NEE nos cursos de licenciaturas, ainda se encontram pouco aprofundados. Além disso, a nova Diretriz Curricular para a

Formação Inicial de Professores não elaborou melhorias para a Educação na perspectiva inclusiva, mas retrocedeu em relação a muitos pontos, responsabilizando o professor pela sua formação e culpando o docente pelo seu não desenvolvimento (Gonçalves *et al.*, 2020).

2.3 Abordagem da Educação Especial na perspectiva inclusiva nos cursos de licenciaturas

A formação inicial é um debate complexo, pois envolve diversos fatores, os autores Cruz e Glat (2014) argumentam que:

“a precarizada ação docente não pode ser considerada consequência exclusiva da preparação formal oferecida em um curso de graduação, por outro, é de se esperar que essa formação, minimamente, dialogue com as exigências postas no campo de atuação profissional (p.259-260).

Compreendemos na fala dos autores que a formação não é a solução para todas as dificuldades que serão encontradas ao longo do exercício da docência, mas é um dos principais fatores para que os professores possam lidar com a inclusão de estudantes com deficiência ou com alguma NEE, visto que faz parte dessa “nova” demanda do professor.

Ainda, segundo Cruz e Glat (2014), “propõe-se preparar para a Educação Inclusiva com um currículo em que a EE ainda é “segregada”. A crítica aqui posta, está no ensino da EE como única disciplina que aborda questões referentes à inclusão de alunos com deficiência e com NEE. Assim isolando o conteúdo que deveria perpassar por outras disciplinas.

Gatti e Barreto (2009) sobre a formação de professores, agruparam a temática da EE nas disciplinas obrigatórias dos cursos de Pedagogia como campo de “conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos” e concluíram que as ementas possuem “abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com poucas referências às práticas associadas”. Acrescentaram que a atenção voltada no currículo para o tema é baixíssima, inclusive nas disciplinas eletivas.

Michels (2021, p. 7) constata que a formação em relação a EE está com “a fragilidade das discussões referentes à educação especial nos cursos de Licenciatura em Pedagogia [...]”, onde enfatiza que “a compreensão de uma docência alargada nesse curso que forma os ‘capacitados’ para uma variedade grande de sujeitos”. Gatti (2013, p.58) já reforçava que os cursos de licenciatura possuem, de modo geral, “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática [...]”. Compete ao aporte teórico dar sustentação para boa parte das respostas necessárias, para enfrentar as demandas encontradas diariamente em sala de aula.

A matriz curricular compartimenta a abordagem do ensino dos estudantes com deficiência e com NEE, oferecendo na maioria das vezes uma única disciplina sobre o assunto. Dessa forma, centraliza o conhecimento em nichos, onde é segmentada e trabalhada geralmente em apenas um período durante todo o curso. A disciplina pode ser encontrada na matriz curricular com diferentes nomes, como: Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação Especial e Inclusiva, e outras variações.

O modo como este conteúdo é empregado de forma isolada, na maioria das vezes não dialoga com as outras disciplinas, e conseqüentemente não desenvolve a temática da inclusão dos alunos com deficiência e NEE. Assunto este fundamental, que deveria ser abordado em todos os períodos da faculdade, assim como na maioria das disciplinas.

Julgamos que com esse currículo compartimentado, não seja possível desenvolver, de modo amplo, nos futuros professores, a habilidade de construir uma aula dinâmica, com conexão e que contemple a todos os estudantes. Seria interessante uma articulação entre as disciplinas da matriz curricular, onde os conteúdos possam ter ligação conforme o avançar dos semestres. Afinal, o modo como o tema da inclusão é oferecido nas universidades, pode passar a sensação ao docente que o assunto não é de sua responsabilidade, mas sim do especialista em EE.

Com relação a isto, queremos dizer que todos os profissionais de educação devem ter conhecimentos sobre a inclusão. Fonseca-Jones e Omote já argumentavam a respeito da formação dos pedagogos, onde

a importância de se fornecerem pedagogos com conhecimentos acerca da Educação Inclusiva, há uma enorme necessidade, maior que no passado, de se formarem educadores altamente especializados seja no conhecimento acerca das vicissitudes e particularidades de desenvolvimento a aprendizagem de crianças com deficiência seja no domínio de recursos especiais (materiais, equipamentos, métodos e técnicas etc.) capazes de atender as necessidades especiais desses alunos de tal maneira a prover-lhes ensino de melhor qualidade possível (2013, p. 337).

Pensando na formação inclusiva, os métodos de ensino e de abordagem não podem ficar aos cuidados de uma disciplina em particular. Traremos aqui como exemplo as disciplinas didática e alfabetização. Segundo o dicionário Aurélio, a palavra didática significa a “técnica ou arte de ensinar, de transmitir conhecimentos”. Partindo dessa definição seria interessante que a disciplina abordasse o maior repertório possível sobre essa técnica para que os docentes pudessem ensinar todos os alunos, vislumbrando a realidade que há várias formas de aprender. Se o professor tiver recursos didáticos adequados alcançará o estudante com transtorno do espectro autista, o aluno cego, enfim, todos os estudantes.

Caberia também as disciplinas de Alfabetização, Educação Infantil, Letramento, entre outras, uma abordagem inclusiva, como por exemplo, as diversas formas de alfabetizar um aluno, compreendendo as particularidades de cada um, entendendo os processos de construção do conhecimento dos discentes. Por exemplo, o letramento do aluno cego de nascença, que não possui o estímulo visual, não será o mesmo de um estudante vidente, pois este desde cedo é bombardeado de códigos, imagens e letras, em todo e qualquer lugar. Assim, um aluno com deficiência visual, em sua maioria, só começa a ser inserido no “mundo das letras” ao entrar na escola. Deste modo o tempo de alfabetização de uma criança vidente será diferente do estudante cego, pois os estímulos não foram os mesmos. E o que também não quer dizer que se fossem estimulados de maneira igual, a aprendizagem seria semelhante.

Assim, os docentes necessitam minimamente se apropriar do conhecimento e levar consigo um ensino adequado para com os estudantes que com deficiência ou NEE, uma vez que esses indivíduos frequentam a escola e tem o direito de aprender. Compreendemos que é fundamental a oferta de disciplinas voltadas para o ensino de estudantes com deficiência ou NEE, onde esses conteúdos possam ser orientados pelo campo de conhecimento da EE, devendo perpassar por todo o currículo das licenciaturas, especialmente Pedagogia. Entendemos o curso de Pedagogia como o principal pilar nessa discussão, pois a profissão possibilita uma variedade de atuações, além da docência, como por exemplo, gestão e orientação educacional, propiciando assim uma visão global da inclusão escolar.

Como descrito anteriormente, a abordagem inclusiva necessita estar, se não em todas, em boa parte das disciplinas do curso, desde o primeiro até o último período, para que contemplem a construção de estratégias de ensino através de atividades e conteúdos adaptados não só para os alunos com deficiência ou NEE, mas para todos os integrantes da turma (Glat; Pletsch, 2004). Entendemos que ainda exista uma parte do corpo educacional pensando que as adequações de aula só devem ser feitas se existir alguma PcD ou NEE em sala e que esses possuam laudo médico.

É importante trazer aqui a ideia de EI para a compreensão que esta atitude/movimento não diz respeito apenas às PcD. Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) bem na apresentação observamos que

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. 5).

Neste pensamento a questão da “exclusão dentro e fora da escola” citado anteriormente são referentes aos grupos minorizados, que são: negros, pobres, indígenas, crianças e adolescentes em medidas socioeducativas, pessoas do grupo LGBTQIAPN+, refugiados, e dentro desses grupos também estão as PcD. Portanto, a EI é uma questão de dignidade humana, onde todos possuem os mesmos direitos independente da sua condição, seja ela física, social, cultural ou política.

Sendo assim, a inclusão de um estudante com alguma NEE em sala de aula não deve prender-se a um laudo médico. E aqui não estamos dizendo que o parecer médico não é necessário, pois é através dele que o sujeito tem acesso a alguns direitos garantidos em lei, como: passagem gratuita, meia entrada em eventos de cultura e ao AEE. Assim, uma aula inclusiva, com adequações feitas para as individualidades dos alunos não necessita de um CID (Classificação Internacional de Doenças), mas da compreensão de que cada indivíduo é único e que aprende à sua maneira dentro de suas limitações e potencialidades.

3. OS CONTORNOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO

No país a formação de professores caminhou a passos lentos, pois não havia disposição para investir em Educação. Tanto que os professores inicialmente eram aqueles que sabiam minimamente ler e escrever (Gatti *et. al.*, 2019). Uma formação de professores ínfima começou a ser pensada apenas nos anos 30 onde eram ofertadas algumas licenciaturas, entretanto “tinham docentes formados em áreas diversas que se propunham a lecionar, porém, sem formação pedagógico-didática” (Gatti *et. al.*, 2019, p. 20). Percebe-se então que as dificuldades encontradas para a formação de docentes não vêm de hoje.

Como vimos no Capítulo 2, o curso de Pedagogia está mais voltado para a docência, entretanto não é somente esta graduação que habilita um profissional para trabalhar como professor da educação infantil (creche e pré-escola) aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Ainda existe no país a formação de professores em nível médio, o curso normal. E sendo mais específico e indo ao encontro do tema que permeia esta pesquisa, há também graduação em EE. Assim, encontramos três maneiras distintas de formação inicial, uma vez que ambos podem trabalhar em sala de aula com alunos da EE, mas certamente a realização e a estrutura dos cursos são diferentes. Para Mesquita (2022, p. 237) “tais heterogeneidades formativas exercem influência direta sobre o status profissional, formando grupos distintos entre os docentes”.

3.1 Formação nível médio e Formação nível superior

A docência é a ação de ensinar, portanto o profissional que entra em sala e ministra uma aula possui tal característica. Esta habilitação é dada na licenciatura, através do Ensino Superior, pois prepara o profissional para lecionar na área estudada, por exemplo: história e geografia que credencia o sujeito para trabalhar nos Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Entretanto, quando falamos da Educação Infantil e do Fundamental I, também chamado de Anos Iniciais, esta habilitação para lecionar não é dada somente no Ensino Superior, através do curso de Pedagogia, mas também por meio Nível Médio, modalidade normal, conforme LDB (Brasil, 1996)⁸.

A própria LDB (1996) no Art. 87, inciso 4, dava um prazo de 10 anos para que a formação de professores fosse somente a nível superior, entretanto em 2013 voltou atrás através

⁸ A partir das Diretrizes do MEC sobre o Nível Médio, modalidade normal, os estados possuem autonomia para legislar sobre os cursos.

da Lei no 12.796/2013 (Brasil, 2013), o que foi ratificado pela Lei no 13.415/2017 (Brasil, 2017) onde se admitiria também a formação em nível médio na modalidade normal.

A questão do nível de formação do profissional docente também é uma discussão que consideramos fundamental, onde ambos os lados possuem argumentos relevantes em sua defesa e que precisam ser levados com respeito ao debate.

O nosso país em dimensões territoriais é gigantesco, com isso nos rincões que nele existem, muitos professores não conseguem chegar ao Ensino Superior, restando apenas a formação nível médio. A chegada da Educação a Distância (EaD), facilitou essa formação de nível superior, entretanto trouxeram outros problemas, como a baixa qualidade de ensino, principalmente das instituições privadas, pois as universidades públicas oferecem um número menor de cursos EaD (Inep, 2022).

Mesmo o acesso ao Ensino Superior sendo mais acessível atualmente, muitos professores ainda não conseguem chegar a uma graduação. A Revista Piauí (2024), corrobora com o assunto numa matéria realizada a partir do Censo Escolar de 2023 onde esclarece que um a cada dez docentes da educação básica no Brasil não têm o Ensino Superior completo. E no que se refere a cidade do Rio de Janeiro temos 40,8% dos professores com formação apenas em nível médio (Mesquita, 2022).

Por outro lado, chegamos no impasse que é a questão básica desta pesquisa: o currículo na formação deste profissional. Se já existe uma ampla discussão dentro do âmbito do Ensino Superior, que dirá quando falamos de profissionais que atuam na mesma área, mas com formações de níveis distintos (médio e superior). Sem contar o tempo de formação e até mesmo a maturidade acadêmica para discutir determinados assuntos.

A formação em nível médio tem duração de três anos, conforme a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro - Seeduc (Rio de Janeiro, 2022). Neste documento consta que um dos componentes curriculares são os **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva/Libras**, onde a carga horária é dividida ao longo desses três anos, totalizando 240 horas. Não localizamos informações sobre estágio neste arquivo.

O currículo mínimo disponibilizado pela Seeduc, no ano de 2013, a EE entra como um eixo temático junto com Educação Infantil e Ensino Fundamental I, onde a carga horária é de 80 horas para todo o núcleo, sendo ministrada no 2º bimestre do segundo ano letivo. Neste documento está explicitado os estágios, tendo total de 320 horas, no qual a parte referente a EE é de 30 horas de carga horária.

Pensando especificamente no tema da EE na ação docente em sala de aula com alunos com deficiência, encontraremos inconformidades uma vez que os assuntos abordados e carga

horária a nível médio são diferentes do nível superior. No entanto, a possível obrigatoriedade do Ensino Superior no futuro também não resolverá a questão, devido às lacunas encontradas neste nível de ensino.

3.2 O profissional generalista e profissional especialista

A Resolução CNE/CEB nº2 (Brasil, 2001) instituiu dois tipos de profissionais que poderiam trabalhar com pessoas com NEE: os capacitados (atuam diretamente em sala) e os especializados (dão suporte, apoio, pensam e implementam estratégias) dando a entender que esses professores possuem prerrogativas diferentes de atuação.

No documento do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2006) que expõe as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, não descreve especificamente os conteúdos que devem constar na disciplina de EE para a atuação com alunos com deficiência. O pedagogo atualmente possui habilitação para atuar com a “Educação Especial” como modalidade de ensino regular, mas que usualmente é vista como algo à parte, realçando a dicotomia entre o Ensino Regular e a EE (Michels, 2005).

Em um trabalho encomendado para a 40ª Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), Michels (2021) fez um levantamento de três direções da formação de professores: Graduação em licenciatura em EE⁹, cursos de especialização no assunto e disciplinas que se referem à EE em Licenciaturas de Pedagogia das Universidades Federais. Neste estudo a autora relata que a maior oferta da licenciatura em EE está em instituições privadas, apenas três públicas oferecem este curso, sendo a modalidade à distância a mais ofertada. As regiões sul e sudeste ofertam vagas nessa área em maior quantidade (Michels, 2021).

Observando a égide legal, dentre os profissionais com formação inicial para atuarem com PcD nas salas de aula, está o docente capacitado (formação em Pedagogia ou normal) e o docente especialista¹⁰ (formação na licenciatura de EE). Neste panorama é possível afirmar que as abordagens empregadas em cada uma delas são distintas, uma vez que são estruturas de cursos diferentes.

⁹ A graduação em EE é ofertada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde 1962. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) também oferta desde 2013 e mais recentemente, em 2023, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) passou a ofertar também o curso.

¹⁰ A pós-graduação na área de EE também torna o profissional em especialista, entretanto não é uma formação inicial.

O curso normal tem carga horária mínima de 3.200 horas, onde traz a determinação de que seja abordado as questões sobre as “necessidades educativas especiais” como uma área de atuação (Brasil, 1999). Em relação ao estágio, possui carga horária mínima de 150 horas (Brasil, 2004). Os cursos de Pedagogia e licenciatura em EE também possuem 3.200 horas de carga horária mínima para formar o docente (Brasil, 2019), sendo 800 horas de prática.

Aqui a carga horária mínima pode ser a mesma, mas precisamos levar em consideração que na formação em nível médio para além das disciplinas pedagógicas que o habilitam para serem docentes, o estudante também faz as disciplinas gerais de português, matemática, biologia, entre outras, uma vez que para além da formação profissional, também está a formação básica. Já o curso de Pedagogia possui uma carga horária maior de estágio e as disciplinas do curso são voltadas apenas para a formação profissional.

Já o curso de licenciatura em EE tem sua abordagem apenas assuntos relacionados ao tema, o que já diferencia das demais formações, tornando este profissional especialista no assunto e aos demais capacitados, pois a temática da EE é abordada de modo geral.

3.3 Currículo e suas nuances

A palavra “currículo” traz muitos significados, conforme nos exemplificam Lopes e Macedo (2011, p. 19) pode denotar “grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas de disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos”. As últimas definições estão dentro de um currículo permeado das experiências cotidianas (Garcia; Moreira; Amorim, 2022) que não estão necessariamente oficializadas em algum documento, mas que são narradas.

Sacristán (2013, p.17) relata que o currículo possui “uma função dupla - organizadora e ao mesmo tempo unificadora - do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes [...]”. Deste modo, ao mesmo tempo que o currículo liberta, também aprisiona, pois “quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem” (Lopes; Macedo, 2011, p. 29).

Indo nesta linha de pensamento, Lopes e Macedo (2011) trazem um ponto importante, elas informam que o currículo é uma forma de controle social, em que este serve ao capitalismo. Sendo assim, seria interessante para alguns sistemas de ensino instruírem professores a ensinar os estudantes com deficiência, uma vez que o mercado de trabalho os enxerga como incapazes

de produzir?, onde a “exclusão é parte constituinte e constituidora da organização capitalista e que, portanto, permeia todas as relações sociais” (Michels, 2017, p. 44).

Aqui cabe falar que os documentos oficiais sobre formação possuem descritos as habilidades e competências que os docentes necessitam ter, entretanto não é levando em consideração a diversidade destes profissionais, deste modo não acreditamos em um perfil único de professor. A respeito disso, Dias (2014, p. 18) argumenta que

Diferentes demandas que expressam posições distintas do que venha a ser a constituição profissional do professor nos apresentam a pluralidade do campo da formação docente e o quanto a heterogeneidade do magistério é ainda um aspecto a ser explorado. Contudo, verificamos ainda uma tendência nos discursos pela defesa de processos que visem a homogeneizar a profissão em processo de regulação e modelos curriculares únicos que se contrapõem a posições que optam pelo movimento oposto, o de perceber a heterogeneidade e pluralidade de experiências curriculares para a formação do professor.

Para Silva (2005, p. 13) as teorias de currículo “estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser”, portanto, pensar o currículo é algo muito complexo, uma vez que é uma disputa de pensamentos e abordagens diferentes. E como nos mostra Dias (2014), não há uma receita de bolo a ser fielmente seguida, uma vez que existem interpretações e dinâmicas distintas no fazer docente.

E por último, é importante pensar que embora certos elementos não estejam descritos no currículo oficial, não quer dizer que não estão sendo abordados nas aulas. Aspecto esse do campo de estudo dos/nos/com os cotidianos (Garcia; Botelho, 2020; Alves, 2017; Oliveira, 2013) em relação ao currículo voltado para a formação dos professores. É o que acontece de fato dentro da rotina da sala de aula. Alves (2017) num estudo feito para a implementação de um curso de Pedagogia explicitou que a

compreensão de que o currículo da formação ia além daquilo que institucionalmente se denominava “disciplina”. Essa denominação precisava aparecer para a aprovação oficial do curso, mas era limitada em relação ao que realmente estava presente nele (p. 13).

Algumas questões ainda nos inquietam quando falamos de currículo. Que tipo de conhecimento deve ser trabalhado? Que tipo de assunto é abordado em detrimento de outros? Um outro ponto importante é para que fins estamos formando os sujeitos, pois para cada perfil desejado, os tipos de conhecimentos são diferentes (Silva, 2005). Sendo assim, é importante pensar no poder do currículo quanto a formação de professores. Por este motivo o debate é tão complexo e profundo. Deste modo, quais profissionais da educação queremos formar? E para quais fins?

Como nos menciona Silva (2005) “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” (p. 14). Portanto, o que encontramos nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia são parte de um certo grupo que a elaborou, assim não é possível abarcar todos os pensamentos que envolvem currículo.

Compreendemos que a matriz curricular com suas informações, como objetivos e conteúdos, entre outros elementos, não expressa exatamente o que será abordado em uma sala de aula, pois existem nuances na dinâmica do que será abordado, visto que há o que o docente considera importante a ser debatido e a demanda que os discentes trazem, entretanto não podemos perder de vista que o currículo é um documento oficial, portanto ele norteia algumas ações. E mais uma vez este documento não deixa evidente o que será apresentado, mas manifesta qual é o norte.

3.4 Essa tal formação docente...

No senso comum a docência é um dom, onde a pessoa que escolhe ser professor, principalmente do sexo feminino, basicamente veio ao mundo para fazer aquilo, nasceu para dar aula. Entretanto, ser docente não é algo que surge da noite para o dia, mas um processo construído constantemente, que necessita de técnica e formação adequada sistematicamente. Tardif (2014, p. 236-237) menciona que “todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber-fazer [...], não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo [...]”. Deste modo a formação docente é base fundamental para uma educação de qualidade.

Contudo, Gatti e Barreto (2009, p.56) trouxeram um ponto importante a esse respeito onde “a qualidade da formação oferecida, certamente é o aspecto mais difícil de aferir”. A multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes (Gatti; Barreto, 2009).

No que se refere à formação docente, Tardif (2014, p.241) menciona que

se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais.

Em relação a essa formação, Libâneo (2015, p.630) traz uma reflexão que é a “dissociação entre os conhecimentos disciplinar e pedagógico nos cursos de formação de professores”, onde o curso de Pedagogia foca mais no como ensinar, não dando tanta importância ao que ensinar, assim os “professores não são ensinados os conteúdos do currículo do ensino fundamental”. Já nos outros cursos a situação se inverte, onde há destaque nos conteúdos específicos e “pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da forma disciplinar”.

Deste modo para Libâneo (2015, p. 360),

as ênfases são portanto, invertidas: na licenciatura em pedagogia há supervalorização do conhecimento pedagógico geralmente não articulado aos conteúdos e resultando numa formação demasiadamente genérica; nas demais licenciaturas prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental.

Essa observação trazida sobre a formação docente nos faz pensar em quais são exatamente os atributos que um professor necessita ter minimamente para exercer com condições sua profissão, uma vez que os desafios em sala de aula só aumentam por conta de questões sociais, familiares, econômicas e psicológicas. É preciso compreender que a docência é ato contínuo, não se sai da universidade completamente docente, esse processo é construção.

Como já sabemos, o debate sobre formação docente não é simples, e outros campos de estudo como o de currículo também trazem contribuições no assunto. Caso este da dissertação de Paiva (2021) que trouxe como foco a formação de professores e a EE, dentro da perspectiva da análise dos discursos nos trabalhos pesquisados que versassem sobre as articulações entre os temas. Assuntos estes da presente pesquisa, mas com uma abordagem diferente.

Neste estudo, Paiva (2021) relata que a maioria dos trabalhos analisados, do período de 2009 a 2019, tinham questões em comum, que era o desafio e a preocupação na formação dos professores, onde surgiram algumas expressões que ela chamou de significantes, que são: “*formar melhor o professor, desafio da formação docente, papel do professor, preparação do aluno para a classe comum, papel da família, papel de todos da escola, precariedade, formação inicial/continuada e exclusão*” (p. 45, grifo da autora), onde estes “são os provedores do processo articulatório entre formação de professores e a Educação Especial”, pois dentro da análise feita nos textos, esses são os pontos centrais.

Para a autora, os discursos encontrados a partir dos significantes acima descritos “estão produzindo discursos que colocam a Formação de Professores sob condições de incapacidade”

(p.70), demonstrando assim que docentes são profissionais que não sabem ou sabem muito pouco sobre as questões que cercam a EE, mas que mesmo assim, trabalham com esse público (Paiva, 2021).

Paiva (2021, p. 72) completa que “a articulação entre Formação de Professores e Educação Especial tende a fixar uma identidade docente marcada por demandas de suprir insuficiências”. A sensação que nós professores temos em determinados momentos, aqui me incluo por fazer parte desse grupo, é que estamos muitas vezes à deriva, sem saber por onde começar tendo a impressão de que nada ensinado na formação inicial foi minimamente suficiente.

Uma das muitas suposições para essa “falta de preparo”, talvez esteja ligada aos nossos modos padronizados de ensino, que ainda encontramos na universidade, onde algumas vezes não somos instigados a sair da caixinha e pensar em práticas docentes heterogêneas e modos de avaliação diversificados

Pletsch (2009, p. 148) já trazia como contribuição que o

desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

A formação inicial possui muitas nuances de análise, Pimenta *et.al* (2017, p. 26) apontam que dentro de todo o contexto vivido na formação docente, os cursos ainda possuem uma predisposição em “focar a formação docente para os anos iniciais, em detrimento da formação para atuar na educação infantil”. Mostrando que possivelmente a atuação e as dificuldades deste profissional serão diferentes a depender da etapa de ensino.

Como vimos, falar de formação docente é de uma complexidade imensa, uma vez que são inúmeras as habilidades e competências que um docente necessita ter. Evidentemente, a graduação não especializa ninguém em qualquer assunto que seja, mas existem pontos centrais que necessitam de um olhar mais cuidadoso, pois estão latentes nas salas de aulas, caso da escolarização das PcD, seja no Ensino Básico ou no Ensino Superior.

Não é que essa parcela da população está chegando nos espaços educacionais, ela já chegou e a partir disso, o que faremos? Mesquita (2022, p. 240) argumenta que devemos “parar de improvisar na formação de professores” e que precisamos “considerar que os avanços na incorporação das camadas populares à escola trouxeram novos desafios à docência, exigindo também melhorias na formação dos professores”.

Claramente não esgotaremos nenhuma discussão em relação à formação docente, algo que nunca foi nossa pretensão também, pois existem diversos recortes e variantes a serem analisados. E partimos da premissa que um assunto tão importante como formação nunca acaba, uma vez que as mudanças sociais também jamais findam.

4. METODOLOGIA

A metodologia tem como objetivo demonstrar o caminho construído para se chegar aos objetivos traçados em uma pesquisa. Deste modo, compreendemos que este estudo é de caráter qualitativo, pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2007, p. 21), uma vez que busca responder questões da realidade que não são calculáveis através de números, pois estão dentro das relações sociais.

Minayo (2007, p. 26) divide a pesquisa qualitativa em três momentos, a primeira etapa é exploratória; a segunda etapa é trabalho de campo; e a terceira e última é a análise e tratamento do material empírico e documental.

A fase exploratória baseia-se na preparação “de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada no campo [...]” (p. 26). No caso dessa pesquisa, realizamos a delimitação do estudo, como: quais universidades entraram para pesquisa, que período seria analisado, quem seriam os participantes, assim como quais teóricos e metodologias se adequariam melhor.

A segunda fase referida pela autora é o trabalho de campo que nada mais é que pôr em ação aquilo planejado na etapa anterior. É aqui que se “combina instrumentos de observação, entrevistas, [...] levantamento de material documental e outros” (p. 26). Desta maneira foi nesta etapa que coletamos os documentos, preparamos e realizamos as entrevistas e elaboramos e executamos o questionário.

A terceira e última fase é “o conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamenta o projeto [...]” (Minayo, 2007, p.27), isso posto, este estudo vai estruturar os dados obtidos com outras pesquisas realizadas dentro do campo temático.

A pesquisa qualitativa possui “diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (Flick, 2009, p. 25). Deste modo, este tipo de pesquisa não se ampara apenas num tipo de pensamento conceitual e nem em um método único. Assim, o presente trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa de campo, bem como pesquisa documental.

Para Marconi e Lakatos (2010) a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos [...] e na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (p.169), uma vez que “o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, **instituições** e outros campos, visando à

compreensão de vários aspectos da sociedade” (p. 172, grifo nosso). Neste caso específico, o estudo é desenvolvido em Universidades Públicas do estado do Rio de Janeiro.

Dentro do conceito trazido pelas autoras, este trabalho está dentro da pesquisa campo exploratória, onde “são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou modificar e clarificar conceitos” (Marconi; Lakatos, 2010, p.171). Ainda completam que “uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista [...], análise de conteúdo etc, para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades [...]” (p.171).

Com as mudanças tecnológicas ocorridas, a pesquisa de campo não necessariamente precisa ser feita no campo para coletar as informações necessárias, uma vez que a internet é um meio de “superar muitas das limitações e desafios inerentes à coleta de dados presencial, como: dificuldades de agendar horário e local para encontro [...]” (Braun; Clarke; Gray, 2019, p.300).

Assim sendo, o estudo se dará em três etapas. A primeira etapa se desenvolveu no primeiro semestre de 2022, onde realizamos o mapeamento das universidades, assim como as disciplinas e os planos de estudos/ementas do curso. Uma vez que se desejava analisar todas as disciplinas das matrizes curriculares dos cursos presenciais de Pedagogia, das Universidades, bem como suas ementas em relação a EE na perspectiva inclusiva.

A análise documental, conta com “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos [...], arquivos escolares” (Lüdke; André, 2018, p.45), logo os arquivos disponibilizados nos sites das IES são considerados documentos oficiais, deste modo apoiaram o início do estudo. Esta ferramenta mostra-se válida para pesquisas qualitativas, pois suplementam os dados colhidos por outros processos metodológicos. As autoras afirmam que para este tipo de análise é necessária muita dedicação e cautela para coletar e examinar o que realmente é pertinente ao estudo.

A segunda etapa da pesquisa foi a elaboração de uma entrevista. A construção se deu a partir do levantamento prévio das universidades (primeira etapa) no intuito de sanar os questionamentos que surgiram na fase anterior. A entrevista é semiestruturada, onde foram elaboradas algumas perguntas que não necessariamente foram usadas à risca, podendo sofrer adequações no ato da conversa (Lüdke; André, 2018), onde nos resultados utilizamos Bardin (2009) através da técnica de análise do conteúdo.

A entrevista foi realizada com os coordenadores do curso de Pedagogia para compreender a visão deles sobre o tema da inclusão da PcD no referido curso, além de buscar elucidar questões referentes às diferenças de currículos dentro da mesma universidade. E na

última etapa da pesquisa buscamos entender a percepção de formandos de Pedagogia com relação a sua formação e sua preparação para atuar com os estudantes público da EE.

Para a terceira etapa da pesquisa foi elaborado um questionário (Costa; Costa, 2009) com perguntas abertas, fechadas, entre outras através da ferramenta digital *Google* formulário que foi enviado por meios eletrônicos (*WhatsApp* e *e-mails*) e por redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para aceite de participação do estudo. Nesta etapa também usamos Bardin (2009) para análise dos dados obtidos.

É importante ressaltar que no dia 23 de março de 2023 esta pesquisa passou pelo exame de qualificação, onde a banca examinadora deu seu parecer favorável à continuação da pesquisa, trazendo contribuições para o andamento do estudo.

4.1 A ética da pesquisa

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE-UERJ), no dia 21/10/2022 e aprovada no dia 02/12/2022, processo de nº 62631722.0.0000.5259, com autorização de execução pelo CAAE.

Os participantes do estudo receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A), onde foram informados dos procedimentos e objetivos da pesquisa. Esse documento explica de forma clara e evidente que o anonimato dos participantes está assegurado, assim como a livre escolha de participar ou não da pesquisa.

Neste documento foram disponibilizados *e-mail* e telefones de contato para possíveis dúvidas que os participantes pudessem ter ao longo da pesquisa.

4.2 Participantes da pesquisa

Este estudo contou com a participação de sete coordenadores dos cursos de Pedagogia de Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro em entrevistas e com a colaboração de 87 estudantes de Pedagogia também das universidades públicas do Rio de Janeiro no formato questionário.

É importante ressaltar que estes participantes aceitaram participar da pesquisa assinando o TCLE e nenhum deles desistiu da colaboração ao longo da mesma.

4.3 Percurso metodológico: os rumos trilhados

A partir desta seção a metodologia será explicada conforme os estágios da pesquisa, assim teremos o passo a passo da primeira etapa (documental), outra seção com a segunda etapa (entrevista) e pôr fim a última etapa (questionário), esclarecendo o percurso metodológico escolhido que mais se adequou para alcançarmos os objetivos do estudo.

4.3.1 Procedimentos de coleta e análise de dados

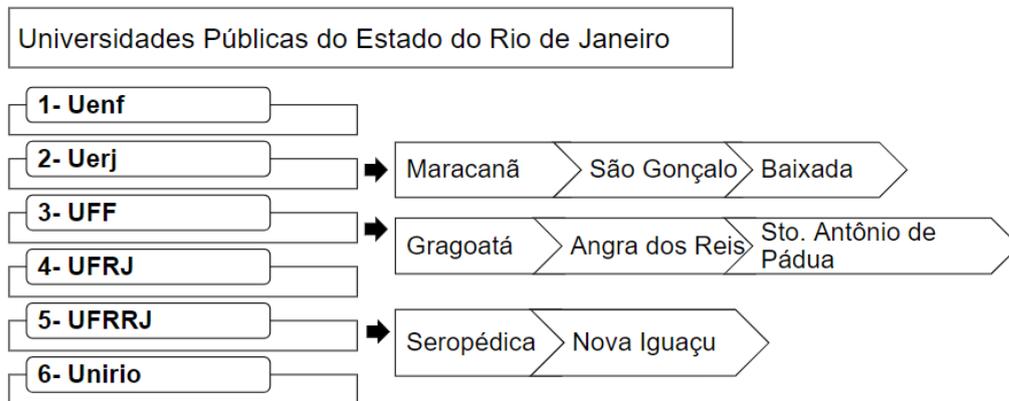
A etapa inicial da pesquisa, para a obtenção de informações preliminares, ocorreu através da coleta de informações das IES, por meio do Cadastro Nacional de Cursos e IES, na plataforma do Ministério da Educação (<http://emec.mec.gov.br>).

A busca no site se deu por todos os cursos gratuitos e ativos de Pedagogia presenciais do Estado do Rio de Janeiro. A procura na plataforma deu-se da seguinte forma: Curso de graduação: Pedagogia - UF: Rio de Janeiro - Gratuidade do curso: Sim - Modalidade: Presencial - Grau: Licenciatura - Situação: em atividade.

Neste levantamento localizamos 11 IES, onde cinco são faculdades e seis universidades. Entretanto, para o delineamento da pesquisa, consideramos relevante analisar os cursos ofertados nas Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro. São elas: Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Portanto o estudo abarca duas universidades estaduais e quatro federais, totalizando seis IES. A partir dessa filtragem identificamos 11 cursos ativos para as IES. Isto ocorre porque há universidades que possuem mais de um campus, logo, oferecem um curso para cada unidade de ensino (Figura 1).

Figura 1 - Universidades do Estado do Rio de Janeiro que oferecem o curso de Pedagogia presencial¹¹.



Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição: Organograma intitulado “Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro”. Do lado esquerdo o nome das universidades e do lado direito o nome dos campi das respectivas universidades. 1- Uenf, 2- Uerj com seta a direita indicando os campi: Maracanã, São Gonçalo e Baixada. 3- UFF com seta a direita indicando os campi: Gragoatá, Angra dos Reis e Santo Antônio de Pádua. 4- UFRJ. 5- UFRRJ com seta a direita indicando os campi: Seropédica e Nova Iguaçu. 6- Unirio. Fim da audiodescrição.

Com base nessa busca, partimos para o site de cada universidade no intuito de localizar a matriz curricular e os planos de curso, assim como as ementas de Pedagogia de cada IES. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB no segmento destinado ao Ensino Superior consta que a instituição deve informar “a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias” (Brasil, 1996).

Desta forma os dados coletados são todos públicos, pois estão disponíveis nos sites das instituições para que qualquer pessoa possa consultar. Apenas uma universidade não possuía as informações no meio eletrônico, assim solicitamos os dados através do *e-mail*, disponível na plataforma e obtivemos resposta positiva com o envio do arquivo pedido.

Segundo a autonomia de cada universidade as informações são disponibilizadas de diferentes formas. Algumas dispõem de todo o plano de ensino onde contém a ementa, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografia e outras liberam apenas informações da ementa. Toda disciplina deve ter uma ementa, pois é ela quem dá o direcionamento, o rumo da disciplina. É o eixo traçado baseado no projeto político pedagógico da instituição.

Já o plano de ensino da disciplina contém a ementa, que para além dela possui os objetivos, os conteúdos programáticos e referências, portanto ele é mais completo, mas

¹¹ Audiodescrição é um recurso de acessibilidade que consiste em descrever imagens para pessoas com deficiência visual. Neste trabalho este recurso será utilizado apenas para as imagens que não são discutidas integralmente ao longo do texto.

destacamos que a universidade é obrigada a disponibilizar ao menos a ementa. Assim, de posse de todos os documentos, iniciamos a análise de cada instituição.

Salientamos que todos os documentos colhidos para este estudo foram obtidos no primeiro semestre de 2022 (Fevereiro/Julho). Sendo assim, caso tenha ocorrido alguma mudança nos documentos após esse período, estes não serão contemplados nesta pesquisa.

A análise inicial dos dados deu-se através das informações gerais das IES, bem como as matrizes curriculares, pois consideramos relevante observar o que as universidades ofertam aos seus estudantes. Consideramos as informações gerais da estrutura curricular como: carga horária, número de disciplinas obrigatórias e eletivas e se estas possuíam ementas. Outro ponto que nos chamou a atenção foi que há mais de um currículo ativo para o mesmo curso, assim analisamos as diferenças que pudessem justificar a coexistência de dois ou mais currículos. Esta etapa da pesquisa se amparou em estudos anteriores que também analisaram matrizes curriculares de cursos de Pedagogia, como: Macedo (2010); Fonseca-Janes e Omote (2013); Pimenta *et. al* (2017); Silva e Andrade (2019) e Pereira (2019).

Deste modo, num primeiro momento examinamos 18 matrizes curriculares, onde observamos as disciplinas que possuíam em seu nome alguma menção à EE (braile, altas habilidades, entre outros) dentro da perspectiva inclusiva. Esta análise foi feita com o propósito de verificar se as universidades estão cumprindo a legislação na oferta das disciplinas obrigatórias na matriz curricular, que são elas: Libras e alguma disciplinas sobre EE. Assim, a princípio, o curso de Pedagogia precisa destinar duas disciplinas relacionadas à temática, impreterivelmente.

E por fim nesta primeira etapa observamos as demais disciplinas obrigatórias que a princípio não tinham relação com a EE, mas que possuíam em seus planos de estudo (objetivos, conteúdos programáticos e/ou na bibliografia) ou ementa alguma menção a EE na perspectiva inclusiva. Essa análise foi feita na intenção de examinar se outras disciplinas, além das duas obrigatórias estipuladas por Lei, estão abordando de alguma maneira a temática de EE/EI.

Para isso selecionamos palavras e expressões que favorecessem a busca. Procuramos pelos descritores: inclusão/inclusiva, exclusão/excludente, Educação Especial, Educação Inclusiva, transtornos, necessidades educacionais, normal/anormal, deficiente/deficiência, direitos humanos e diversidade.

Aqui cabe explicar o motivo da escolha de duas palavras/expressões na pesquisa, pois elas possuem compreensões muito amplas, são elas: *direitos humanos* e *diversidade*. Optamos por direitos humanos por considerar que a Educação faz parte deste conjunto de garantias que toda e qualquer pessoa tem. Sendo assim, uma PcD não deveria ter seu direito ao ensino negado

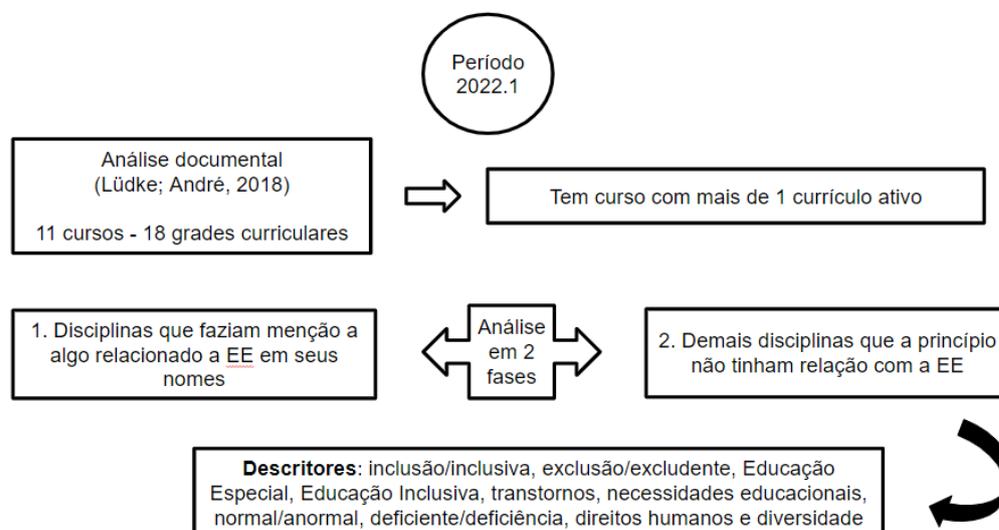
por seu modo de existência. Desta maneira, acreditamos que as disciplinas que por ventura tiverem a expressão, estarão contemplando minimamente o público da EE.

E a escolha do termo diversidade também vai ao encontro da heterogeneidade de sujeitos, assim mais uma vez consideramos que o uso da palavra nos planos de ensino ou ementas podem favorecer a discussão da diversidade humana, assim mais uma vez contemplando as pessoas com NEE. Corroborando ao que preconiza a Resolução CNE/CP Nº2/2019 sobre a Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em relação às competências gerais dos docentes, destacamos:

exercitar [...] a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2019, p. 13).

Analisamos cada disciplina, uma a uma, para localizar dentro do plano de ensino ou ementa qual o enfoque dado e se nela havia alguma abordagem sobre a EE na perspectiva inclusiva, lembrando que foram analisadas disciplinas obrigatórias e eletivas. Ressaltamos que as disciplinas eletivas, como o próprio nome já indica, os estudantes não são obrigados a cursar, pois elas estão na matriz curricular como complementação, caso o sujeito tenha interesse naquela temática. Entretanto, consideramos importante essa análise para compreender se ao menos a IES disponibiliza uma ou mais disciplinas optativas para seus estudantes acerca da inclusão da PcD.

Figura 2: Estrutura da 1ª etapa da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

4.3.2 Entrevistas

Para a segunda etapa da pesquisa optamos pela entrevista, como instrumento de coleta de dados. Gil (2008, p. 109) define a entrevista como

a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, como o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Convidamos os coordenadores das Universidades públicas do estado do Rio de Janeiro a participarem da pesquisa, no intuito de atingir o terceiro objetivo deste trabalho. Optamos por essa forma de coleta, pois “permite a captação imediata e corrente da informação desejada[...]” e “pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta” (Lüdke; André, 2018, p. 39).

Antes da realização das conversas foi construído um roteiro (Manzini, 2004) para auxiliar na condução das entrevistas, com a finalidade de sanar os objetivos estabelecidos e servindo de apoio para o entrosamento com os participantes. Além de organizar a condução da conversa, construindo “uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento” (Lüdke; André, 2018, p. 42).

A escolha da entrevista semiestruturada se deu em razão da possibilidade de realizar outras perguntas para além das já previamente elaboradas no roteiro, onde “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (Manzini, 2004, p.2). Permitindo assim, uma maior liberdade para a interação.

Neste estudo foi realizada uma entrevista-piloto com uma coordenadora do curso de Pedagogia de uma universidade particular do Rio de Janeiro. Essa foi concretizada no dia 29/11/2022 de forma remota (*zoom*), com duração de 47 minutos, onde pudemos expor as perguntas elaboradas para sanar os questionamentos levantados na primeira etapa da pesquisa.

A partir desta conversa reestruturamos algumas perguntas e acrescentamos uma nova questão. A estrutura final da entrevista ficou composta de 10 perguntas abertas comum a todos os coordenadores e outras perguntas específicas para cada curso, conforme dúvidas que surgiram na análise de cada estrutura curricular.

Após a entrevista piloto e ajuste no roteiro, buscamos no site de cada IES o *e-mail* dos 11 coordenadores para o pedido de colaboração na pesquisa. Localizamos quase todos os contatos, exceto de um, solicitamos a informação ao *e-mail* da secretaria, mas não obtivemos resposta, mesmo após cobrança. Assim, no dia 01/02/2023 foi enviado através do *e-mail* encontrado no site, o convite para 10 coordenadores para participarem da pesquisa.

Buscamos outras formas de localizar o contato da coordenação faltante e através de redes sociais encontramos o *e-mail*, assim no dia 15/03/2023 completamos o convite a todos os coordenadores das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, cada um do seu respectivo campus.

É importante destacar, que nesse primeiro contato por *e-mail* foi explicado o objetivo da pesquisa e a importância da participação deles no trabalho. Essa atitude é relevante, pois mantém “a confiança do entrevistado, assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações”, além de “criar um ambiente que estimule e que leve o entrevistado a ficar à vontade e falar espontânea e naturalmente [...]” (Marconi; Lakatos, 2010, p.182).

Com uma semana de convite, já havíamos obtido duas respostas positivas de coordenadores para a participação, mas outros não responderam. Deste modo, fizemos novos contatos, alcançando o retorno ao longo das semanas. Por fim tivemos o aceite de sete coordenadores, tornando-se possível marcar data e hora que pudessem contemplar os participantes, conforme a disponibilidade de cada um.

Foi enviado também através de *e-mail* o *link* da sala remota para a conversa previamente agendada com cada um deles. Dessa forma, concretamente a segunda etapa da pesquisa iniciou-se no dia 08/02/2023 com a primeira entrevista concedida seguindo até a última entrevista realizada em 11/04/2023, todas através do *zoom*.

A entrevista mais curta durou aproximadamente 20 minutos e a conversa mais longa teve cerca de 1 hora e 30 minutos. Todos os bate-papos foram gravados em vídeo com a aceitação dos participantes, para posterior análise. Após a realização das entrevistas com os coordenadores, iniciamos a conversão dos vídeos para áudios, no intuito de facilitar a transcrição em programas automatizados.

As transcrições das entrevistas contaram com o auxílio do site *reshape*¹², que oferece o serviço gratuito de conversão de áudio para texto. Munida das entrevistas escritas, a pesquisadora necessitou fazer pequenas correções, com o objetivo de ser o mais fiel possível

¹² No período de análise das entrevistas (2023) este site estava em pleno funcionamento, entretanto, no ano de 2024 deixou de habilitar novos cadastros.

com o relato dos coordenadores. Assim foram respeitados, gírias, entonação de voz, pausas, respiração, entre outros.

As pequenas alterações ocorreram a partir da escuta atenta das entrevistas, juntamente com a leitura das transcrições, na intenção de corrigir os erros ortográficos e outras imprecisões. Assim, as entrevistas foram conferidas uma a uma para a maior fidedignidade.

Com as transcrições em mãos partimos para a análise, que se deu através da análise de conteúdo (Bardin, 2009). A autora relata que a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2009, p.11). Esse método é aplicado em pesquisas qualitativas, e no nosso caso, mas especificamente será utilizado nas entrevistas, pois é observado “a *presença* ou *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (p.23, grifo da autora).

Ainda conforme a autora, “a análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada”, pois “este material verbal exige uma *perícia* muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas ou análise de imprensa” (p.90, grifo da autora). Logo, não é uma tarefa fácil analisar as falas dos coordenadores, uma vez que são discursos distintos.

Bardin (2009) descreve os três passos a serem seguidos na análise, classificados como “organização da análise” e que devem ser seguidos na seguinte ordem: o primeiro a **pré-análise**, a segunda a **exploração do material** e por último o **tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**.

A **pré-análise** consiste na organização dos materiais que serão utilizados na análise. Para isso é necessário que haja leitura “para analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2009, p. 122). Deste modo, esse momento procura uma conexão entre os relatos, para análise futura através do *corpus*. Este é definido pela autora como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p.122).

E para essa análise são necessárias escolhas e regras, como descritas pela autora: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da pertinência e regra da homogeneidade. Para esta etapa da pesquisa, optamos pela última citada, pois ela é “utilizada quando se deseja obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais” (p.124).

O segundo passo descrito por Bardin (2009) é a **exploração do material** que consiste num olhar mais atento ao texto à procura de categorias possíveis relacionadas ao discurso dos

coordenadores, pois “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p.127).

E por último **o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**. Bardin (2009, p.145) argumenta que “a divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo”, contudo afirma que a maior parte das análises são em torno da categorização. Nesta etapa da pesquisa, conforme análise, surgiram respostas que não necessitaram de categorias, enquanto outras sim.

Optamos pela análise temática que consiste em “dividir o texto em alguns temas principais (que poderá aperfeiçoar, eventualmente, em subtemas se o desejarmos)” (Bardin, 2009, p. 96). Deste modo, essa etapa contou com análise de conteúdo, onde as falas foram examinadas conforme os assuntos comuns entre eles, algumas respostas não passaram por categorias, mas analisadas a partir da temática. Já outras falas dos coordenadores foram estruturadas e algumas deram fundamento para as categorias.

A categorização a partir de uma análise temática, “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2009, p.131). Deste modo surgiram três categorias, estas foram descritas e analisadas no capítulo 5.

4.3.3 Formulário

Esta terceira e última etapa da pesquisa se deu através de um questionário. Marconi e Lakatos (2010, p. 185) relatam que a elaboração de um questionário “requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade”. As autoras ainda esclarecem que a preparação dele demanda atenção, uma vez que as questões “devem estar de acordo com os objetivos geral e específico”. Além de ser uma forma de alcançar um número considerável de pessoas ao mesmo tempo, obtendo respostas imediatas.

O questionário foi pensado para ser enviado de forma remota aos participantes, deste modo feito elaborado no *Google Forms*. O público pretendido nesta fase da pesquisa foram os universitários que estavam terminando a faculdade. Esse recorte foi estabelecido através dos dados obtidos na primeira fase da pesquisa, uma vez que pela análise dos currículos, alguns cursos chegam a ofertar as disciplinas sobre EE no 9º período. Assim, buscamos os estudantes prestes a se formar no intuito de alcançar todos os estudantes que fizeram as disciplinas sobre EE.

Optamos por um questionário com diversos tipos de perguntas, seguindo a recomendação de Costa e Costa (2009), que argumentam que é “uma boa prática de coleta de dados, quando se utiliza questionário [...] de forma mista [...]” (p. 64). Os autores descrevem sete tipos de perguntas, nós escolhemos cinco delas, que são: **fechadas**, **abertas**, **dicotômicas**, **encadeadas** e **múltipla escolha**.

As perguntas **fechadas** são aquelas em que o participante escolhe uma única opção dentre as disponíveis. Já as questões **abertas** não possuem limitações para a resposta, Costa e Costa (2009, p. 62) argumentam que este tipo de pergunta “estimula o pensamento livre, gerando um grande volume de informações”.

As questões **dicotômicas**, como o próprio nome sugere, é a escolha entre duas opções, geralmente entre sim ou não. As **encadeadas** são quando a segunda resposta decorre da resposta anterior. E por fim a **múltipla escolha** que é um caso onde o participante escolhe mais de uma resposta para a pergunta, situação esta que não ocorre nesta pesquisa. Entretanto, Costa e Costa (2009, p. 64) fazem uma ressalva onde a múltipla escolha “também pode ser aplicada a apenas uma opção, como na Escala Likert”, caso este de algumas questões do questionário.

Da Silva Júnior e Da Costa (2014, p. 4) contam que a escala Likert “consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância”, é uma forma de mensurar desaprovação ou aprovação de algo dentro de cinco variáveis. Entretanto, os autores explicam que mesmo tendo como origem a escala de cinco pontos para mensuração, fica a cargo do pesquisador utilizar outras representações, como é o caso da Likert de sete pontos utilizada nesta pesquisa.

Costa e Costa (2009, p. 61) ainda informam que “todo questionário deve ser validado, ou seja, antes de aplicá-lo aos sujeitos da pesquisa [...]”, o intuito deste teste é “identificar possíveis falhas de linguagem e de compreensão”. Assim o questionário-piloto foi promovido com quatro estudantes de Pedagogia de uma universidade particular do Rio de Janeiro, este foi realizado de forma remota no dia 16/12/2022.

Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 186) o piloto, chamado por elas de pré-teste, “pode ser aplicado mais de uma vez, tendo em vista o seu aprimoramento e o aumento de sua validade”, com a intenção de averiguar sua fidedignidade, validade e operatividade. Deste modo, no dia 13/01/2023 foi realizado um novo piloto com outros quatro estudantes de Pedagogia, neste, o teste foi presencial.

Com base neste piloto, pudemos reorganizar o questionário a partir das falhas encontradas, assim a versão final do questionário ficou em 15 perguntas. Como a divulgação

seria através dos meios digitais, elaboramos dois formatos de *card* no *site Canva* para a difusão desta etapa da pesquisa (Figura 3), com o intuito de tornar o convite mais atrativo. Um *card* foi feito com o *link* e o outro com o *QR Code*, mas ambos levariam direito para o *forms* da pesquisa. Disponibilizamos esses dois formatos para que o possível participante escolhesse o mais confortável à sua realidade.

Figura 3: Cards de divulgação do questionário



Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição: Imagem de dois cards um ao lado do outro. Descrição do card 1 sobre fundo bege as seguintes informações título “Formação Inicial de professores referente a Inclusão de alunos com deficiência”. Abaixo seis imagens uma ao lado da outra que representam as deficiências. Abaixo a mensagem: Convido você, estudante de pedagogia cursando o seu último período e prestes a se formar, a participar de uma pesquisa de mestrado. Segue o link do questionário, clique aqui para responder. Descrição do card 2 sobre fundo bege as seguintes informações título “Formação Inicial de professores referente a Inclusão de alunos com deficiência”. Abaixo seis imagens uma ao lado da outra que representam as deficiências. Abaixo a mensagem: Convido você, estudante de pedagogia cursando o seu último período e prestes a se formar, a participar de uma pesquisa de mestrado. Abaixo o QR Code do questionário. Fim da audiodescrição.

Assim, no dia 14/06/2023 o questionário foi divulgado por *WhatsApp* de grupos de pesquisa, de contatos individuais para compartilhamento, *e-mails* dos coordenadores dos cursos e através de redes sociais, tanto as pessoas, quanto a de terceiros, na intenção de atingir o maior número de pessoas. Este ficou aberto até o dia 22/02/2024 para obtenção de respostas, entretanto, a última resposta obtida foi em 02/07/2023. É importante ressaltar que antes de iniciar o questionário, os participantes acessavam e aceitavam participar da pesquisa através do formulário do TCLE.

No decorrer desses oito meses e oitos dias em que o questionário ficou disponível para resposta, tivemos o retorno de 87 participantes, desses apenas um não aceitou participar da pesquisa, então nosso grupo de respondentes, nesse momento, foi composto por 86 estudantes.

Com os dados em mãos, colocamos as informações em planilha para melhor visualização e compreensão dos elementos colhidos. A partir disso, delimitamos que as respostas analisadas seriam dos estudantes que estavam cursando do 7º período em diante, uma vez que estão prestes a se formar. Deste modo, tivemos 43 graduandos compatíveis para a exploração das respostas.

Assim como na fase anterior, das entrevistas, usamos análise de conteúdo de Bardin (2009), onde analisamos as respostas sem e com categorização apoiado na análise temática.

Quadro 1: Síntese das etapas e fases da pesquisa

Objetivos específicos	Períodos da Pesquisa	Foco de interesse	Procedimento realizado
Analisar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, em relação à temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva;	1ª etapa	Universidades públicas do estado do Rio de Janeiro: Uenf, Uerj, UFF, UFRJ, UFRRJ e Unirio.	Coleta das ementas e planos de ensino. 1ª fase: análise de disciplinas que faziam menção a algo relacionado a EE em seus nomes. 2ª fase: análise das demais disciplinas que a princípio não tinham relação com a EE. Nesta fase usamos os descritores: inclusão/inclusiva, exclusão/excludente, Educação Especial, Educação Inclusiva, transtornos, necessidades educacionais, normal/anormal, deficiente/deficiência, direitos humanos e diversidade. Análise documental (Lüdke; André, 2018)
Entrevistar coordenadores de cursos de Pedagogia para elucidar questões referentes às diferenças de currículos dentro da mesma universidade;	2ª etapa	Coordenadores dos cursos de Pedagogia das Universidades públicas do estado do Rio de Janeiro	Entrevistas semiestruturadas Através do <i>zoom</i> Análise de conteúdo (Bardin, 2009)
Apresentar a percepção de formandos de Pedagogia com relação a sua formação e sua preparação para atuar com os estudantes público da Educação Especial.	3ª etapa	Formandos dos cursos de Pedagogia das Universidades públicas do estado do Rio de Janeiro	Questionário com perguntas abertas e fechadas Através do formulário do <i>Google forms</i> Análise de conteúdo (Bardin, 2009)

5. RESULTADOS e DISCUSSÕES

Neste capítulo traremos os dados coletados em cada etapa da pesquisa, assim como as reflexões a partir das informações obtidas. Começaremos mostrando as informações gerais dos cursos de Pedagogia presenciais, compreendendo a estrutura de cada currículo disponibilizado, assim como a análise realizada a respeito das disciplinas obrigatórias e eletivas ofertadas nas IES das Universidades Públicas do Rio de Janeiro em relação à EE na perspectiva inclusiva.

Mesmo que os dados sejam públicos, visto que estão disponíveis nos sites de cada instituição, optamos em não nomear as universidades a partir da análise das disciplinas que estão na estrutura curricular do curso. Optamos por nomear os cursos de forma aleatória de 1 a 11 para que estas não fossem identificadas conforme o avançar das etapas do estudo.

No segundo momento traremos o perfil das universidades em relação ao cargo de coordenador de Pedagogia, assim como o perfil dos entrevistados e as contribuições dos coordenadores em relação a temática da EE no curso. E por fim mostraremos o perfil dos formandos de Pedagogia, compreendendo as disciplinas relacionadas a EE estudadas ao longo do curso, bem como a percepção que eles têm sobre sua própria formação.

5.1 Etapa 1: Análise geral dos cursos de Pedagogia

Com o levantamento e mapeamento das informações, encontramos 18 matrizes curriculares para as seis IES pesquisadas, pois existem cursos de Pedagogia com mais de um currículo ativo. Temos, por exemplo, universidades com três currículos ativos ao mesmo tempo. A intenção desta fase é mapear a carga horária dos cursos, assim como a quantidade de disciplinas ofertadas e planos de ensino/ementas disponibilizadas (Quadro 2).

Aqui é importante esclarecer a diferença entre ementa e plano de ensino. A ementa é um fragmento de texto que necessita conter as informações fundamentais da disciplina, deve ser de fácil entendimento e objetiva. Este breve resumo é o mínimo que deve existir sobre uma disciplina, pois é a ementa que dá norte, que dá a “cara” da disciplina.

Já o plano de ensino é mais completo, nele deve conter todas as informações a respeito da disciplina, como: objetivo, metodologia, conteúdos e a bibliografia. A disponibilização deste documento não é obrigatória, mas este traz uma visão mais ampla da disciplina.

Assim, para a pesquisa procuramos ter o dado mais completo, que era o plano de ensino, mas como em alguns casos não foi disponibilizado, a análise partiu das ementas. Indicamos também que em alguns casos não havia nem plano de ensino e nem ementa.

Quadro 2: Informações da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia presenciais.

Instituições de Ensino Superior ¹³		Carga Horária	Disciplinas Obrigatórias	Número de planos de ensino ou ementas	Disciplinas eletivas	Número de planos de ensino
Uenf		3.532h	43	43	50	50
Uerj Maracanã		3.960h	49	49	78	74
Uerj Baixada (Febef)		3.925 h	37	37	Não localizamos a informação	Não localizamos a informação
Uerj São Gonçalo (FFP)		Não localizamos a informação	50	50	Não localizamos a informação	Não localizamos a informação
UFF Niterói	001	3.330h	53	42	118	6
	002	3.450h	49	48	61	5
UFF Angra (IEAR)	001	3.360h	47	21	46	1
	002	3.200h	43	30	64	2
	003	3.200 h	40	39	30	2
UFF Sto. Antônio De Pádua (Infes)	002	3.450 h	49	20	19	2
	003	3.200h	44	21	42	5
	004	3.270h	31	18	47	6
UFRJ		3.690 h	46	45	57	55
UFRRJ (Seropédica)	205	3.120 h	53	34	44	21
	206	3.210 h	53	34	45	21
UFRRJ (Nova Iguaçu)	359	3.070 h	53	26	87	16
	360	3.370 h	53	26	87	16

¹³ As universidades UENF, UFF e UFRJ não disponibilizam o acesso ao plano de ensino completo, apenas às ementas.

Unirio	3.355 h	53	52	76	25
--------	---------	----	----	----	----

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos elementos do quadro acima pudemos notar que quase todas as universidades preenchem a exigência da oferta de 3.200h de carga horária mínima, conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de nº2, de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2015). Das seis instituições, apenas uma não cumpre a norma da carga horária, pois há dois currículos da mesma universidade, porém de campus distintos, que não acatam documento oficial, pois oferecem 3.120 h e 3.070 h. E outra universidade não disponibiliza as informações no site, portanto não temos como afirmar da implementação ou não do decreto.

A Uenf tem apenas um currículo ativo, mas as informações dele não estavam à disposição no site da instituição. Assim solicitamos os dados através do *e-mail* e por meio deste contato tivemos o acesso ao material e percebemos que não há planos de ensino completo, mas apenas as ementas das disciplinas.

A Uerj tem três *Campi*: Maracanã, Baixada (FEBEF) e São Gonçalo (FFP) e cada uma possui seu currículo, entretanto só encontramos disciplinas eletivas para o campus Maracanã. No site deste campus constam dois fluxogramas (versão 3 e 4), entretanto só a versão 3 tem informações, pois a versão 4 dá erro de acesso. Solicitamos esclarecimentos à instituição através de *e-mail* e o material enviado foi o mesmo do site. Acreditamos que a versão 4 é a mais atualizada, entretanto não tivemos acesso no momento da análise.

Os planos de ensino e as ementas foram localizadas através do site ementário, entretanto neste local não mostra a carga horária exigida para o curso, esta informação conseguimos pelo fluxograma. Entretanto, os dados entre os dois documentos divergem. No ementário tem disciplinas que não estão no fluxograma. Utilizamos os dois documentos na análise, um complementando o outro.

No site da FEBEF encontramos o fluxograma, quanto ao plano de ensino e ementa, o site direciona para a página do ementário da Uerj. Todas as informações são idênticas em ambos documentos. Os planos de ensino e as ementas para as disciplinas obrigatórias estão disponíveis, entretanto não localizamos esses dados para as disciplinas eletivas. O que nos chamou atenção é que neste curso não consta de imediato uma disciplina voltada para o ensino de Libras.

Já na FFP não encontramos informações no site. Quando clicamos em matriz curricular o meio eletrônico direciona automaticamente para o site do ementário Uerj. Para este curso só

constam disponíveis as disciplinas obrigatórias e também não localizamos a disciplina de Libras.

A UFF possui três *Campi*: Gragoatá/Niterói, Angra dos Reis (IEAR) e Santo Antônio de Pádua (INFES). No campus Niterói, há dois currículos ativos, no campus Angra dos Reis existem três currículos ativos e no campus Santo Antônio de Pádua também tem três currículos ativos. Como não identificamos o ano de criação para as matrizes curriculares, analisamos todos por considerar que estão vigentes.

Na UFF campus do Gragoatá, existem dois currículos ativos para a instituição. No currículo 001 não localizamos todos os planos de ensino/ementas para as disciplinas obrigatórias, enquanto que no currículo 002 apenas uma não possui o documento. Para as disciplinas eletivas, no currículo 001 não encontramos 112 planos de ensino/ementas, onde dessas, 34 estão desativadas, portanto sem opção para escolha do estudante. Enquanto no currículo 002 das 61 eletivas disponíveis, 56 não possuem ementas. Nos chamou atenção que dentre as desativadas existiam disciplinas sobre EE, são elas: **Educação Especial II, Ensino para Cegos: Braille, pré-soroban, orientação e mobilidade.**

Para o Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) existem três currículos ativos. Não localizamos 26 planos de ensino/ementas para as disciplinas obrigatórias e não há 45 registros para as eletivas do currículo 001. No currículo 002 há 14 disciplinas obrigatórias sem planos de ensino/ementas e das eletivas há 61 disciplinas sem arquivos. Já no currículo 003 apenas dois planos de ensino/ementas não estão disponíveis para as disciplinas obrigatórias e das 30 disciplinas eletivas somente duas possuem dados.

No Infes também há três currículos ativos. Das 49 disciplinas obrigatórias do currículo 002, 29 não possuem ementas e para as eletivas um número altíssimo de disciplinas sem ementas, consta 17 sem informações. Para o documento 003 não há metade das ementas e para a matriz curricular eletiva 37 ementas estão indisponíveis. Já para o currículo 004, não localizamos 13 ementas obrigatórias e para as eletivas quase que a totalidade das disciplinas está sem ementas, 17 delas estão sem informações.

Já a UFRJ possui um único currículo. Apenas quatro disciplinas do currículo não possuem ementa, são duas obrigatórias (Atividades complementares e Orientação de monografia) e duas eletivas (Pedagogia Empresarial e Expressão oral e docência).

A UFRRJ tem dois *Campi*, um em Seropédica e outro em Nova Iguaçu. O campus Seropédica possui cinco currículos ativos para os anos de 2007, 2009, 2010 e 2014 (2) e o campus Nova Iguaçu dispõe de seis currículos ativos dos anos de 2006, 2009 (2), 2010 e 2020

(2). Optamos por analisar a estrutura curricular mais recente, assim do ano 2014 para Seropédica e o ano de 2020 para Nova Iguaçu.

Para o campus de Seropédica ambos os currículos são oferecidos 53 disciplinas obrigatórias, onde 19 delas não possuem ementa. Já as eletivas do currículo 205 são disponibilizadas 44 disciplinas, no qual 23 desses não tem ementa e para o currículo são ofertadas 45 disciplinas eletivas, das quais 24 não possuem ementa.

As diferenças encontradas entre os currículos foram: um foi criado no primeiro semestre de 2014 e o outro no segundo semestre do mesmo ano, carga horária (3.210 h e 3.120 h) e uma disciplina eletiva a mais, ofertada no currículo 206 (Psicologia educacional – desafios contemporâneos).

Já para o Instituto Multidisciplinar tanto para o currículo 259 quanto para o 260 são oferecidas 53 disciplinas obrigatórias, onde 27 destas não possuem planos de ensino/ementas e são ofertadas 87 eletivas, em que 71 não possuem informações. As diferenças encontradas para os currículos foram: carga horária (3.070h e 3.370h), turno e uma ementa. O currículo 259 está para o turno da noite, enquanto o currículo 260 está para o turno da tarde. E a última variação identificada foi para a disciplina de Libras, que ambas as matrizes curriculares disponibilizam, entretanto, cada plano de ensino possui uma ementa.

A Unirio possui um único currículo, onde apenas a disciplina obrigatória (corpo e movimento) não possui plano de ensino, apenas ementa. Já para as disciplinas optativas, 51 não constam nenhuma informação.

Pudemos perceber também que muitas disciplinas ofertadas, sejam elas obrigatórias ou eletivas, não possuem qualquer tipo de informações no site. Ao clicarmos nas opções, algumas dispõem de planos de ensino e ementa e outras apenas ementas, o que já possibilita uma análise.

A partir dessa exploração geral acima citada, pudemos perceber que a comunicação do site das universidades com o futuro estudante ou pesquisador, deixa lacunas, uma vez que não disponibilizam todas as informações, como a própria matriz curricular ou falta de ementa ou ainda divergências entre materiais do mesmo assunto. Um estudante que deseja ingressar em determinada universidade ao fazer a pesquisa básica no site sobre o curso e as disciplinas, têm dificuldades de obter a informação completa.

Compreendemos que alguns fatores podem justificar essa imprecisão nos dados, como por exemplo: diminuição de quadros administrativos que fazem essa “alimentação” nos sites, que muitas vezes não são efetivos, mas contratados e a sobrecarga dos professores que acumulam várias funções, incluindo a parte burocrática (Lemos, 2011). Acreditamos também que parte desse problema está relacionado à diminuição de orçamento destinado às

universidades (Andifes, 2023), o que acarreta em menos profissionais contratados em postos de trabalho.

No *podcast* Medo e Delírio em Brasília (2024), o relato de um técnico administrativo em educação da Universidade Federal do Cariri vai ao encontro dos nossos indícios, onde fala das dificuldades na educação federal, no qual está enfrentando restrições orçamentárias e também passa por uma crise de desvalorização dos servidores técnicos e administrativos em educação.

Para os dois currículos que estavam ofertando uma carga horária menor do curso, acreditamos que seja devido as atualizações feitas pelo próprio curso, pois esse currículo que não cumpre a legislação atual pode ser antigo, mas com alunos ainda em curso e por isso não pode ser desativado.

Em relação às disciplinas desativadas supomos que deva ser por falta de professor para dar determinada disciplina ou pela baixa procura dos estudantes. No que se refere às universidades com mais de um currículo ativo e entre eles diferenças, compreendemos que as divergências se dão por revisões feitas para atender demandas internas (alunos, professores, departamentos e outros) ou demandas externas (leis e resoluções).

5.1.1 Etapa 1- 1ª fase: Disciplinas relacionadas a EE e/ou EI

Ainda dentro da análise documental as autoras Lüdke e André (2018) certificam que é necessário que haja um “tipo de unidade” para a examinar o conteúdo, uma espécie de codificação, onde se escolhe uma determinada parte para a investigação. As autoras completam o debate afirmando que “o que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (Lüdke; André p.49, 2018).

Portanto, a partir dessa análise geral das universidades, escolhemos como unidade de estudo, conforme Lüdke e André (2018) as disciplinas que possuem como tema direito a EE e a EI e as que abordam a temática de maneira nem tão explícita. Para tal, separamos da seguinte maneira: primeiro mapeamos as disciplinas que prontamente fazem menções às questões da EE e EI (Quadro 3). Posteriormente, esquematizamos as demais disciplinas que até então não deixavam explícito a referência a EE e a EI (Quadro 5). Analisamos então, a carga horária, indicação e que tipo de abordagem é feita no documento.

É importante explicitar que a EE está contida na EI, pois o público da EE faz parte da população excluída historicamente nos ambientes escolares e não escolares, necessitando ser

incluída nesses espaços negados. O intuito desta análise foi verificar se as IES estão em cumprimento com a legislação e até mesmo se estão indo além do que é exigido.

No entanto, como um sinal histórico do processo, faremos um breve relato de parte da dissertação de Redig (2010) em que as matrizes curriculares do curso de Pedagogia de cinco universidades públicas do Rio de Janeiro (UFRJ, UFRRJ, UFF, Unirio e Uerj) são analisadas em relação a temática da EE. É importante destacar que o estudo não contemplou todos os Campi, mas sim o campus principal da UFRRJ, UFF e Uerj. Assim, foram utilizados como parâmetro os currículos que estavam disponíveis no ano de 2009, e neles se pode observar que na UFRJ possuía duas disciplinas voltadas para a temática que eram: *Fundamentos da Educação Especial* e a *Educação e Comunicação II - Libras*. Na UFRRJ era ofertada uma única disciplina chamada *Fundamentos Teórico- Metodológicos da Educação Especial*. A UFF também possuía apenas uma disciplina intitulada *Educação Especial*. Já a Unirio disponibilizava duas disciplinas: *Educação Especial* e *Língua Brasileira de Sinais*. E por fim a Uerj também apresentava duas disciplinas na área: *Questões Atuais em Educação Especial* e *Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar*. A autora enfatizou que no período da análise as universidades estavam em processo de reformulação desses currículos.

Quadro 3: Disciplinas obrigatórias e eletivas sobre Educação Especial nos cursos presenciais de Pedagogia das Universidades do Estado do Rio de Janeiro.

	Componente Curricular		Carga Horária	Ementa
	Nome	Indicação e Período ¹⁴	Teórica e/ou Prática	
	Educação Especial	Obrigatória 4º período	60 horas, mas não específica	Definição; Fundamentos; O “Estado da arte” no Brasil; Diagnóstico diferencial em deficiência mental, doença mental e dificuldade de aprendizagem. Desenvolvimento e aprendizagem da criança surda, desenvolvimento e aprendizagem da criança cega ou com baixa visão, desenvolvimento e aprendizagem da criança com transtorno invasivo do desenvolvimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança com altas habilidades.
	Língua Brasileira de Sinais	Obrigatória 9º período	60 horas, mas não específica	Língua Brasileira de Sinais e suas singularidades linguísticas. Vivência da Libras a partir do contato direto com um(a) professor(a) surdo(a). Implicações do Decreto nº5.626/05 para a prática escolar e formação do(a) professor(a).

¹⁴ Apenas para as disciplinas obrigatórias.

Curso 1				
	Deficiência e família	Optativa	30 horas, mas não específica	A deficiência como reveladora de situações limites nas relações família-sociedade. Análise da dinâmica familiar e as relações sociais delas decorrentes.
	Desenvolvimento da criança deficiente	Optativa	30 horas, mas não específica	Aspectos biológicos, psicomotores, afetivos e sociais relevantes no processo de desenvolvimento da criança deficiente.
	Desenvolvimento humano e inclusão escolar	Optativa	30 horas, mas não específica	Estudo do processo de desenvolvimento humano nos aspectos intelectual, do sistema nervoso e déficits cognitivos. Inclusão escolar considerando principalmente as dificuldades, as possibilidades, os processos de interação, a convivência e os amparos legais.
	Educação de pessoas jovens e adultas: necessidades especiais	Optativa	30 horas, mas não específica	Teoria a prática na identificação das capacidades diferenciadas das pessoas jovens e adultas. Estratégias facilitadoras para aprendizagem da diferença.
	Educação e surdez I	Optativa	30 horas, mas não específica	Conceito de língua, linguagem e fala. Concepções em aquisição de linguagem. Idéias de Piaget, Vygotsky e Tomasello. Diferentes abordagens voltadas às pessoas surdas: oralismo, comunicação total e bilingüismo. Estudos sobre surdos em educação.
	Educação e surdez II	Optativa	30 horas, mas não específica	A inclusão de pessoas surdas em Educação. Abordagem antropológica de Skliar e o lugar da Libras. Visão da neuropsicologia cognitiva de Capovilla e o lugar da Libras. Apresentação de propostas de implementação de Educação especializada de surdos.
Curso 2	Educação Inclusiva	Obrigatória 7º período	90 horas (4 créditos teórico e 1 crédito prático)	A educação social do estigma que cerca o indivíduo – preconceitos, estereótipos e segregação. Fatores culturais, econômicos, políticos, ideológicos, determinantes na Educação Inclusiva. Análise das políticas de enfrentamento da diferença e da desigualdade frente ao contexto histórico-social-diretrizes, ações e estratégias. Aspectos históricos do racismo. O contexto social e a discriminação racial. A identidade cultural nacional. Identidade e etnia. Valores culturais, linguagem e afirmação sócio-existencial. O direito à diferença. A escola e a reprodução das diferenças.
	Língua Brasileira de Sinais (currículo 359)	Obrigatória 7º período	30 horas teóricas	Em consonância com as diretrizes educacionais vigentes de educação inclusiva e com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, essa disciplina objetiva promover o contato e a

Curso 3				familiarização dos alunos com a cultura e a educação dos surdos, bem como promover conhecimentos sobre a aquisição e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
	Língua Brasileira de Sinais (currículo 360)	Obrigatória 7º período	30 horas teóricas	Alfabeto manual. Expressões corporais. Sinais rítmicos. Aspectos culturais. Aspectos educacionais. Legislação. História da Educação de surdos. Filosofias educacionais. Aspectos culturais e identitários. Bilinguismo
	Educação Especial	Obrigatória 7 período	60 horas teóricas	A história da Educação Especial no Brasil. A legislação na área de Educação Especial. O conceito de deficiência e necessidades educacionais especiais. A política e o conceito de inclusão escolar. O currículo na perspectiva do desenho universal aplicado a aprendizagem para a inclusão de pessoas com deficiências. A família e o desenvolvimento de pessoas com deficiências. A realidade educacional brasileira e a escolarização de pessoas com deficiência. A formação de professores. O cotidiano escolar e o processo de ensino aprendizagem do público da Educação Especial.
	Estágio Supervisionado em Educação inclusiva e direitos humanos	Obrigatória 3º período	80h	Sem plano de ensino e sem ementa
	Prática de educação inclusiva e direitos humanos	Obrigatória 3º período	30 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
	T Esp Educ Esp Deficiências Ling e Distúrbios	Optativa	60 horas (30 teóricas e 30 práticas)	Sem plano de ensino e sem ementa
	T Esp Educ Esp Currículo e Proc de Aval PNEE S	Optativa	30 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
	Curso 4	Educação Especial	Obrigatória 4º período	60 horas teóricas

¹⁵ Termo obsoleto, atualmente usamos o termo pessoa com deficiência. Entretanto mantivemos por se tratar de um documento.

				sujeito portador de necessidades educacionais especiais: procedimentos pedagógicos.
Curso 5	Educação Inclusiva e Direitos	Obrigatória 3º período	68 horas teóricas	Introdução à Educação Inclusiva: conceitos, históricos, terminologias e fundamentos. Inclusão/exclusão social- Conceitos fundadores. Quem são excluídos? Leis e Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional na perspectiva inclusiva. Cotidiano escolar e diferenças. A família, a escola e a sociedade no processo de inclusão. Tipos de deficiências, síndromes e transtornos. As ações afirmativas e o direito à educação da pessoa com deficiência. Gestão escolar inclusiva.
	Libras: inclusão educacional da pessoa surda ou com deficiência auditiva	Obrigatória 4º período	68 horas (3 créditos teóricos e 1 crédito prático)	Os conceitos iniciais básicos sobre deficiência auditiva (surdez) e indivíduo surdo: identidade, cultura e educação. Apresentando a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
	Estágio Supervisionado IV-Educação Inclusiva	Obrigatório 5º período	68 horas práticas	Análise da realidade da inclusão no ambiente escolar. Reflexão sobre a necessidade de formação inicial de professores da educação básica para a inclusão. Observação e acompanhamento de uma turma que tenha algum aluno com deficiência. Conhecimento prático do processo de inclusão. Ajuda ao professor da turma em relação ao aluno com deficiência. Elaboração de breve proposta de inclusão para este aluno observado. Visita à sala de recursos. Relato de experiências na educação inclusiva e intervenção pedagógica.
Curso 6	Educação inclusiva e Língua brasileira de sinais	Obrigatório 1º período	30 horas teóricas	Introdução à Língua Brasileira de Sinais através de Laboratório vivencial de Libras.
	Educação Inclusiva e cotidiano escolar	Obrigatório 5º período	60 horas teóricas	Paradigma da Educação Inclusiva: aspectos legais e pedagógicos. A escolarização do portador necessidades educacionais especiais. Panorama da Educação Infantil sob a ótica da inclusão. O aluno especial como sujeito históricos, social e cultural. O papel das interações sociais em ambientes inclusivos. O projeto político pedagógico da escola: a diversidade e as adaptações curriculares. A elaboração de projeto pedagógico para uma escola inclusiva no Ensino Fundamental. A capacitação e a formação do professor para a escola inclusiva.
	Questões atuais em	Obrigatório 3º período	60 horas teóricas	Introdução à discussão sobre a temática da Educação Especial. Evolução histórica da Educação Especial e da construção social e

Educação Especial			histórica do conceito de deficiência. Políticas públicas de Educação Especial. Os novos paradigmas da integração/inclusão. Características predominantes do processo ensino-aprendizagem de alunos com diferentes necessidades especiais. Análise de projetos para a educação deste alunado numa proposta inclusiva. Formação/capacitação docente para Educação Inclusiva.
Monografia em Educação I- Est. Educ. Inclusiva e continuada	Optativa	60 horas teóricas	Produção do projeto de pesquisa e realização das etapas iniciais da monografia de final de curso.
Monografia em Educação II- Est. Educ. Inclusiva e continuada	Optativa	120 horas teóricas	Produção do projeto e realização das etapas iniciais da monografia de final de curso.
Pesq e Prat. Pedag. I – Est. Educ Inclusiva e continuada	Optativa	60 horas teóricas	Modos de ler, discutir, estudar e sistematizar o conhecimento; exercícios de autonomia, participação em jornada ou outro tipo de encontro; participação em atividades culturais e múltiplas.
Pesq e Prat. Pedag. II – Est. Educ Inclusiva e continuada	Optativa	60 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
Pesq e Prat. Pedag. III – Est. Educ Inclusiva e continuada	Optativa	60 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
Pesq e Prat. Pedag. IV – Est. Educ Inclusiva e continuada	Optativa	60 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
Top. Esp II: Educação, linguagem e comunicação alternativa	Optativa	60 horas teóricas	Teorias clássicas do desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Comunicação alternativa e ampliada (CAA). Fundamentação teórica da CAA. População alvo da CAA. Comunicação não simbólica e simbólica. Características dos sistemas simbólicos artesanais e computadorizados de CAA. Ensino naturalístico. Elaboração de sistema de CAA. Características das interações do usuário de CAA. Utilização da CAA na escola.

Curso 7	Educação Especial I	Obrigatória 5º período	60 horas (40 teóricas e 20 práticas)	Educação Especial e Educação Inclusiva: histórico e legislação. Direitos humanos e cidadania com reconhecimento das diferenças e participação dos sujeitos. Inclusão escolar de alunos com deficiência. Transtornos globais do conhecimento e altas habilidades/superdotação. Ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento. Avaliação escolar e inclusão. Trabalho em equipe inter e multidisciplinar.
	Libras I	Obrigatória 8º período	30 horas teóricas	Definição de Libras, cultura e comunidade surda; surdos quanto à minoria linguística; retrospectiva da educação de surdos no Brasil - Escuta Brasil; aquisição da língua de sinais por crianças surdas; diversos aspectos da gramática da Libras; alfabeto manual e sistema de transcrição para Libras; expressão faciais afetivas e expressões faciais específicas: interrogativas, exclamativas, negativas e afirmativas; homonímia e polissemia; quantidade, número cardinal e ordinal; valores monetários; estruturas interrogativas; uso do espaço e comparação; classificadores para formas; classificadores descritivos para objetos; localização espacial e temporal; famílias; alimentos; transportes
	Práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação (ambos currículos)	Optativa	60 horas (30 teóricas e 30 práticas)	Sem plano de ensino e sem ementa
	Educação Especial II (currículo 001)	Optativa (desativada)	60 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
	Ensino para cegos: braile, pré-soroban, orientação e mobilidade (currículo 001)	Optativa (desativada)	30 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
	Tópicos em Educação Especial e Inclusiva	Optativa	30 horas práticas	Sem plano de ensino e sem ementa
	Tópicos especiais em Educação Especial (ambos currículos)	Optativa	60 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
	Educação Inclusiva	Optativa	60 horas teóricas	Histórico da educação inclusiva; Políticas públicas e experiências em educação inclusiva;

				Gestão escolar e formação docente para diversidade; Diferença na educação inclusiva e medicalização.
	Ensino, currículo e inclusão (ambos currículos)	Optativa	60 horas (30 teóricas e 30 práticas)	Fundamentos do ensino inclusivo. Elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz; A inclusão como força para a renovação da escola; Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. A origem do currículo nas salas de aula inclusivas; O currículo e a aprendizagem nas escolas inclusivas; Planejando currículos inclusivos; O currículo que honra as diferenças baseando-se nelas; Aprendizagem comunitária nas escolas inclusivas.
	Tópicos em Educação Especial (currículo 001)	Optativa (desativada)	60 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
Curso 8	Educação Especial e Inclusiva I (ambos currículos)	Obrigatória 5º período (001) 7º período (002) 4º período (003)	60 horas (45 teóricas e 15 práticas)	Histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva; Políticas públicas e legislações específicas. Sujeitos da educação inclusiva. Estigma e preconceito e experiências em educação inclusiva; Público atendido pela educação inclusiva; Necessidades educacionais especiais: definições, características e intervenções pedagógicas; Formação continuada de professores e inclusão; Mediação escolar; Teoria e prática das adaptações curriculares.
	Libras I (currículos 001 e 002)	Obrigatória 6º período (001) 5º período (002)	30 horas (15 práticas e 15 teóricas)	Sem plano de ensino e sem ementa
	Libras (currículo 003)	Obrigatória 3º período	60 horas (30 teóricas e 30 práticas)	Histórico e políticas públicas da educação especial/inclusiva. Gestão escolar e formação docente na perspectiva inclusiva. Público-alvo da educação especial e suas principais características. Tecnologias assistivas e adaptações curriculares. Apresentação das temáticas: Libras, cultura e identidade surda. Educação especial e inclusão de surdos - escola regular e escola especial. Aspectos históricos na educação das pessoas com surdez. Surdez e linguagem. Literatura surda e artefatos culturais. Aspectos linguísticos e gramaticais da Libras. Ensino prático da Libras: conversações utilizando a língua brasileira de sinais; expressão visual/espacial; vocabulário em Libras. Educação bilíngue na perspectiva da escolarização de alunos surdos
	Tópicos especiais em pedagogia hospitalar	Optativa	60 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa

	(ambos currículos)			
	Tópicos em Educação Especial e Inclusiva (ambos currículos)	Optativa	60 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
	Tópicos especiais em Libras - nível intermediário (currículos 001 e 002)	Optativa	60 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
	Tópicos especiais em Libras – nível avançado (currículos 001 e 002)	Optativa	60 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
	Adaptações curriculares para o público-alvo da Educação Especial (currículos 002 e 003)	Optativa	60 horas (40 teóricas e 20 práticas)	Sem plano de ensino e sem ementa
Curso 9	Libras I (currículo 002)	Obrigatória 6º período	30 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
	Libras I (currículo 003 e 004)	Obrigatória 7º período	30 horas teóricas	A definição de Libras e a familiarização do licenciado com o mundo da surdez. Libras como língua legítima da comunidade surda. Didática e educação de surdos. Orientações do mec sobre Libras o sujeito surdo em um mundo ouvinte: cultura surda e Comunidade surda. Apresentação e desenvolvimento da língua brasileira de sinais. Batismo do sinal, expressões faciais afetivas e expressões faciais específicas. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com o apoio de recursos audiovisuais. Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual e espacial.
	Educação Inclusiva (ambos currículos)	Obrigatória 8º período (002) 4º período	60 horas teóricas	Conceitos, princípios e objetos da educação inclusiva. A pessoa portadora de necessidades especiais. A política nacional de educação inclusiva. Inclusão: possibilidades e impasses no atual contexto social. Educação e tratamento ao sujeito portador de necessidades especiais. Deficiência mental e doença mental. Deficiência mental e altas habilidades. Deficiência:

		(003 e 004)		tipologias. A formação e o papel do professor na educação inclusiva.
	Pedagogia Hospitalar (ambos currículos)	Optativa	60 horas teóricas	Sem plano de ensino e sem ementa
	Libras II (currículo 003 e 004)	Optativa	60 horas práticas	Sem plano de ensino e sem ementa
	Alfabetização e letramento na educação de surdos (currículo 003 e 004)	Optativa	60 horas (30 teóricas e 30 práticas)	Sem plano de ensino e sem ementa
Curso 10	Fundamentos da Educação Especial	Obrigatória 4º período	60 horas teóricas	História da Educação Especial. O alunado da educação especial: concepções e trajetórias. Deficiências: características gerais e especificidades pedagógicas.
	Educação e comunicação II (Libras)	Obrigatória 9º período	60 horas (30 teóricas e 30 práticas)	O estudo de Libras na formação do professor em uma visão inclusiva de Educação. Cultura surda e comunidade. As comunidades surdas no Brasil. Surdez e Patologia. Surdez e diferença. Gramática em Libras. Vocabulário básico. Exercícios e diálogos: família, apresentação, saudação e sentimentos; objetos, alimentos e bebidas; corpo humano; animais; vestuário. Acessórios e cores; profissões e sistemas monetários; meios de transportes e viagens; países, estados e cidades; calendário, condições climáticas e estações do ano; mitos, lendas e crenças. Exercício para o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo.
	Inclusão em Educação	Optativa	45 horas teóricas	O desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão no campo da educação, em nível institucional, de sistemas e de prática pedagógica.
Curso 11	Fundamentos teórico metodológico de Educação Especial (ambos currículos)	Obrigatória 3º período	45 horas, mas não específica	Sem plano de ensino e sem ementa
	Língua Brasileira de Sinais (ambos currículos)	Obrigatória 8º período	30 horas teóricas	Em consonância com as diretrizes educacionais vigentes de educação inclusiva e com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, essa disciplina objetiva promover o contato e a familiarização dos alunos com a cultura e a educação dos surdos, bem como promover conhecimentos sobre a aquisição e o

				desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras)
	Trabalho didático e pedagógico em Educação Inclusiva	Optativa	30 horas teóricas	Promover o debate sobre a importância democrática da constituição da escola inclusiva considerando o atendimento educacional das demandas de todos os estudantes, incluindo os que possuem necessidades educacionais específicas. - Caracterizar determinadas necessidades especiais dos estudantes com vistas ao desenvolvimento das estratégias pedagógicas que objetivem o efetivo acolhimento e o pleno atendimento destas necessidades pela/ na escola. - Caracterizar as práticas pedagógicas inclusivas capazes de atender as demandas educacionais dos estudantes com necessidades especiais nas seguintes áreas: afetividade, autoconceito, transtornos de personalidade, problemas de conduta, condições de risco e/ou vitimadas e dificuldades de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise dos dados, verificamos que quase todos os cursos cumprem a exigência de disponibilizar a disciplina de Libras na matriz curricular como obrigatória. A oferta é compulsória por força de lei, onde o decreto de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, onde no artigo 3º impõe que os cursos de formação de professores ofereçam a disciplina de modo obrigatório (Brasil, 2005). Entretanto, não notamos na matriz curricular dos cursos 2 e 4 uma disciplina que identifique que o conteúdo a ser abordado é a Libras.

É importante salientar que o Decreto 5.626 (Brasil, 2005) traz descrito a forma gradual com que as instituições deveriam se adequar a oferta de Libras nos cursos, dando o prazo máximo de dez anos a partir da publicação do documento legislativo para a oferta da disciplina em cem por cento dos cursos de formação de professores. Deste modo as universidades que não disponibilizam a disciplina ainda estão em descumprimento com a Lei.

Esta displicência também foi identificada em um estudo realizado por Macedo (2010) que analisou os cursos de Pedagogia das Universidades Públicas de São Paulo. Já nas universidades federais de Minas Gerais (Silva, 2019) foi identificado que todas elas cumprem a exigência legal em relação a oferta da disciplina.

A carga horária das disciplinas de Libras tem uma média de 30 horas em cada curso, apenas três ultrapassam essa carga horária ofertando 60 horas, um deles chega a oferecer 68 horas. Em seis cursos a disciplina é apenas teórica e em cinco são divididas as horas entre teoria e prática, apenas um curso não especificou como se daria a carga horária. Identificamos também que para o mesmo curso há uma disciplina de Libras para cada currículo, com isso tem currículo

que a carga horária é de 60 horas e para outro a carga horária é de 30 horas, como é o caso do curso 8.

Já para a disciplina obrigatória voltada para a EE identificamos que todas as universidades ofertam ao menos uma disciplina teórica sobre a temática, somente os cursos 3 e 6 que oferecem mais uma disciplina sobre o assunto em sua matriz. Pudemos verificar também que a maioria possui carga horária de 60 horas. Apenas um curso ultrapassa essas horas, ofertando 90 horas e também um único curso oferece uma carga horária menor de 45 horas. Dentre essas disciplinas seis cursos dão o conteúdo de modo teórico e três cursos distribuem as horas entre teoria e prática e dois cursos não especificaram o modo como distribuem suas horas.

Dentre os 11 cursos, apenas dois oferecem estágio obrigatório dentro do campo da EI, que são: os cursos 3 e 5. O primeiro, oferta 80 horas, mas não possui plano de ensino ou ementa para análise e segundo oferece 68 horas práticas e no plano de ensino faz menção a EE.

Silva (2019, p. 137) em seu estudo, mostrou que dentre as dez universidades pesquisadas, apenas uma universidade descrevia em seu plano de curso carga horária destinada a EE, assim a autora caracterizou como “ínfima a carga horária destinada à prática relativa à EE”.

Nas diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores (Brasil, 2015, p. 11) determina que “os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos[...]”. Concluindo, todos os cursos oferecem pelo menos uma disciplina obrigatória para o tema da EE.

É interessante a postura dos cursos 3 e 6, que oferecem uma disciplina a mais sobre a temática, pois é nítido que apenas uma única disciplina sobre EE/EI será de cunho introdutório, e que em média, 60 horas, não são suficientes para que um estudante possa ter compreensão da complexidade do trabalho com alunos com NEE.

O maior número de ofertas de disciplinas voltadas para a temática é eletiva, portanto, o estudante só fará as disciplinas se for algo do seu interesse, não alcançando a todos. Boa parte também dessas disciplinas eletivas não possui plano de ensino e nem ementa, deste modo não pudemos sequer observar o que seria abordado. Sem contar também que há disciplinas dentro do escopo da EE que foram desativadas.

Outro ponto importante a se observar é a ordem/período em que uma disciplina será oferecida, notar mais especificamente como essas disciplinas são organizadas dentro da matriz curricular, e a partir desta análise, pudemos verificar que algumas vezes a oferta da disciplina vem de encontro a matriz curricular. Fizemos uma relação com a disciplina de estágio

obrigatório, visto que a teoria é abordada em alguns momentos após a prática (Quadro 4).

No curso 1 a disciplina de EE é ministrada no 4º período, no mesmo período em que se iniciam os estágios. Já a de Libras é ministrada no último período, que é o 9º. Para o curso 2 a disciplina de EI é ministrada no 7º período, entretanto o estágio se inicia no período anterior. E não tem a disciplina de Libras.

O curso 3, tem a disciplina sobre EI que é oferecida no 3º período, assim como é um estágio na mesma temática. Já a disciplina de EE e Libras são ofertadas no 7º período. No curso 4 a disciplina de EE é ofertada no 4º período e os estágios começam a partir do 6º período, não há Libras neste curso.

No curso 5 são sete tipos de estágio, o primeiro deles começa no 2º período. A disciplina de EI é ofertada no 3º período, a de Libras no 4º período e este curso oferece o estágio em EI no 5º período.

No curso 6 a disciplina de Libras é ofertada no 1º período, no 3º período é oferecida uma disciplina sobre EE e o 5º período ofertada uma disciplina sobre EI, os estágios também se iniciam neste período.

No curso 7 a disciplina voltada à EE começa no 5º período e a de Libras no 8º período. Em relação aos estágios, dentro do currículo 001, eles começam no 2º período e são 8 estágios ofertados. Já no currículo 002 são 4 estágios e o primeiro deles também começa no 2º período, ambos os currículos possuem 9 períodos.

Para o curso 8 a disciplina de EE é ofertada em cada currículo em períodos diferentes. No (001) é oferecida no 5º período, já no currículo (002) é ofertada no 7º período e por fim no currículo (003) é oferecida no 4º período. E para a disciplina de Libras não é diferente, no currículo (001) é ofertada no 6º período, para o currículo (002) é ministrada no 5º período e para o currículo (003) é oferecida no 3º período. Nos currículos (001, 002) os estágios começam a partir do 3º período. Já no currículo (003) começa no 4º período.

No curso 9 a disciplina de EI no currículo (002) é ofertada no 8º período, mas nos currículos (003 e 004) é oferecida no 4º período. A disciplina de Libras no currículo (002) é ministrada no 6º período e para os currículos (003 e 004) é ofertada no 7º período. O estágio nos currículos (002 e 004) começam a partir do 5º período, já no currículo (003) começa no 4º período.

O curso 10 oferta no 4º período a disciplina de EE e a de Libras no 9º período. Os estágios começam a partir do 5º período. E por fim o curso 11 a disciplina referente a EE é ofertada no 5º período e a de libras no 8º período. Os estágios em ambos os currículos se iniciam no 5º período.

Quadro 4: Relação da disciplina de EE e Libras com os estágios obrigatórios

	1º período	2º período	3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período	9º período
Curso 1				EE Estágio geral					Libras
Curso 2						Estágio	EI		
Curso 3			EI Estágio em EI				EE Libras		
Curso 4				EE		Estágio geral			
Curso 5		Estágio geral	EI	Libras	Estágio em EI				
Curso 6	Libras		EE		EI Estágio geral				
Curso 7		Estágio geral			EE			EE	
Curso 8			Libras (currículo 003) Estágio geral (currículos 001e 002)	EE (currículo 003) Estágio geral (currículo 003)	EE (currículo 001) Libras (currículo 002)	Libras (currículo 001)	EE (currículo 002)		
Curso 9				EI (currículos 003 e 004) Estágio geral (currículo 003)	Estágio geral (currículos 002 e 004)	Libras (currículo 002)	Libras (currículo 003 e 004)	EI (currículo 002)	
Curso 10					Estágio geral				EE Libras
Curso 11					EE Estágio geral			Libras	

Fonte: Elaborado pela autora

Fazendo um paralelo com a pesquisa de Redig (2010) observamos que a disciplina voltada para o ensino de Libras entrou no currículo das universidades analisadas por ela que ainda não possuíam. E que as demais disciplinas permaneceram sem alteração na matriz curricular.

Podemos observar também que boa parte das matrizes curriculares não demonstram intencionalidade na relação das disciplinas de EE e Libras com o estágio. Em alguns momentos o estágio se inicia antes do aporte teórico, assim não há sustentação para o que possivelmente

será encontrado na prática. Compreendemos que a função de se pensar e montar uma matriz curricular é árdua, entretanto não dá para um estudante cursar a disciplina de Libras no término do curso, uma vez que o estudante pode encontrar nos seus estágios um indivíduo surdo.

Concluimos que a obrigatoriedade da oferta de uma disciplina, aqui falo especificamente de Libras, não acarreta a concretização, uma vez que tem curso não cumprindo. Nos leva a crer que a avaliação do MEC não passou pelo curso, cobrando a efetivação da norma e que boa parte das universidades ainda se limita a disponibilizar apenas uma disciplina de EE na matriz.

Se faz necessário também que as universidades revejam algumas nomenclaturas que estão nos seus documentos. Algumas delas não são mais utilizadas atualmente, como por exemplo: portador. Essa informação nos leva a crer que parte dos arquivos não são atualizadas a algum tempo, pois o termo correto é pessoa com deficiência, termo esse utilizado desde 2004.

Entretanto, vimos como um avanço a oferta de um estágio específico em EI, essa iniciativa mostra a importância do tema para a formação de professores uma vez que o docente necessita de um olhar humano para as questões que se impõe na sala de aula, seja na inclusão de uma PcD ou de uma pessoa refugiada, pois ambos possuem características diferente que precisam ser respeitadas.

5.1.2 Etapa 1 - 2º fase: Demais disciplinas que abordam a EE e/ou EI

Nesta parte analisamos as demais disciplinas que a princípio não possuíam qualquer relação com a EE ou EI. Para dar foco à busca escolhemos algumas palavras-chave que remetessem ao público da EE na perspectiva inclusiva. Usamos como descritores: inclusão/inclusiva, exclusão/excludente, Educação Especial, Educação Inclusiva, transtornos, necessidades educacionais, normal/anormal, deficiente/deficiência e direitos humanos e diversidade.

Dentro dos documentos analisados encontramos outros termos que não estavam na procura inicial que consideramos relevantes para a análise. Os descritores selecionados são nossa base de apoio, mas não deixaremos de lado as informações que não estavam previstas, pois consideramos importante para o trabalho. Conforme Lüdke e André (p.50, 2018) “esses dados não devem ser desprezados [...] certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em importantes elementos na elucidação das questões do estudo”.

Desta forma também contemplamos as palavras: retardada, diferenças e dificuldades de aprendizagem por entender que fazem parte do tema. No quadro 5, colocamos as disciplinas que passaram pelos descritores, bem como a indicação, em qual parte do plano aparece e o que efetivamente é descrito. Posteriormente fizemos a análise das palavras dentro do contexto pretendido e identificamos quais disciplinas de fato possuem em seus planos de cursos e/ou ementas a abordagem da EE (Gráficos do 1 ao 11).

Enquanto realizávamos esta primeira etapa, surgiu a oportunidade de apresentarmos ela no 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) no ano de 2023 na cidade de São Carlos. Essa fase do trabalho gerou um artigo (Apêndice 4) que consta nos Anais do congresso.

Quadro 5: Demais disciplinas que abordam a Educação Especial nos cursos presenciais de Pedagogia das Universidades do Estado do Rio de Janeiro

	Disciplina	Indicação	Parte do plano de ensino	Conteúdo
Curso 1	Educação e saúde	Obrigatória	Bibliografia	CORRÊA, Maria Angela Monteiro. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais . Cadernos Cedes, São Paulo, Cortez-Cedes, n.28, p. 69 - 74, 1992.
	Psicologia da Infância	Obrigatória	1-Conteúdo programático 2-Bibliografia	1-Impasses no desenvolvimento normal ; Desejo de saber e <u>dificuldades de aprendizagem</u> . 2-MANNONI, Maud. A criança <u>retardada</u> e a mãe. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 3a . ed.
	Dinâmica e organização escolar	Obrigatória	1-Conteúdo programático 2-Bibliografia	1-As várias faces da diversidade . 2-AQUINO J. G (org). <u>Diferenças e Preconceitos</u> na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1998.
	Pensamento e linguagem	Obrigatória	Conteúdo programático	Sacks, O. e algumas articulações recentes sobre transtornos de linguagem.
	Currículo	Obrigatória	Bibliografia	MOSS, P. Uma boa escola deve reconhecer e responder à diversidade , pois, do contrário, ela não faz justiça às crianças, às famílias e aos professores In: Pátio Educação Infantil, Ano III, Nº 9, Nov. 2005/Fev. 2006. SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural In: SILVA, T. T & MOREIRA, A. F. (orgs.). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Vozes, 1995. p. 82-113
	Ciências sociais na educação I	Obrigatória	Conteúdo programático	O convívio com a <u>diferença</u> .

	Alfabetização, leitura e escrita	Obrigatória	Bibliografia	ESTEBAN, Maria Teresa. <u>Diferenças e (des) igualdades no cotidiano escolar</u> . In: MOREIRA, A. F. & PACHECO, J. A. & GARCIA, R. L. (org) Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.***** GERALDI, Wanderley. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: FETZNER, Rosana Rosana (org) Ciclos em Revista - A aprendizagem em diálogo com as <u>diferenças</u> Volume 3. Rio de Janeiro, W AK editora, 2008.
	Planejamento educacional	Obrigatória	Bibliografia	BRASIL. Plano Plurianual “ Brasil de Todos”: inclusão e participação. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, SPI, Brasília. 2003.
	Educação popular e movimentos sociais	Obrigatória	Bibliografia	OLIVEIRA, Inês Barbosa de & SGARB, Paulo (Orgs.) - Redes Culturais. Diversidades e Educação. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002
	Psicologia institucional	Obrigatória	Bibliografia	CLAVEL, G. Sociedade da exclusão . Porto: Porto, 2012. NASCIMENTO, E. P. Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. In: BURSZTYN, M. (org.). No meio da rua. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.
	Cotidiano escolar e diferença	Eletiva	1-Ementa 2-Objetivos 3-Conteúdo programático	1-Relação com o outro: problematizando a normalidade e a anormalidade . [...] Diferença(s) no cotidiano escolar como justificativa para selecionar, classificar e excluir . 2-Pensar a construção social do outro: diferença, igualdade, mesmidade, alteridade, diversidade . Relacionar identidade, diferença e diversidade no que tange à legitimidade do “outro” no cotidiano escolar. 3-A educação pública democrática é necessariamente para todas as pessoas cidadãs, por isso é popular, gratuita, laica, inclusiva , de qualidade social e se contrapõe a todas as formas de preconceito[...]
Curso 2	Escola como Espaço Político e Pedagógico I A	Obrigatória	Ementa	Os problemas sócio-culturais e educacionais, a questão da qualidade de ensino e a superação da exclusão social.
	Cultura: o local e o global II A	Obrigatória	Objetivo	Abordar os temas da diversidade cultural e da dominação cultural.
	Educação, linguagem e conhecimento III A	Obrigatória	1-Objetivo 2-Ementa	1-Conhecer e discutir os estudos recentes sobre cognição e as propostas curriculares para a educação especial . 2-A perspectiva das necessidades educativas especiais do ponto de vista das adaptações curriculares daí decorrentes.

Curso 3	Antropologia e Educação	Obrigatória	1-Objetivos 2-Conteúdo programático	1-Oportunizar o debate sobre o papel da diversidade cultural na prática pedagógica. 2-Multiculturalismo: a diversidade como valor.
	Educação, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana I	Obrigatória	1-Objetivos 2-Bibliografia	1- Debater os conceitos de cultura, identidade, diversidade , tradição e etnia. 2-SISS, A. (Org.). Diversidade Étnico-Racial e Educação Superior Brasileira: Experiências de Intervenção. 1. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Quartet/EDUR, 2008.
	História e Educação	Obrigatória	Bibliografia	CURY, Carlos Roberto J. A Educação escolar, a exclusão e seus destinatários In Educação em Revista. Belo Horizonte: PUCMINAS, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.
	Gestão Educacional	Obrigatória	1-Ementa 2-Conteúdo programático	1-A Gestão educacional e sua interface com escola: Assédio Moral, violência na/da escola, diversidade e adoecimento do professor. 2- Diversidade
	Educação, História e Cultura dos Povos Indígenas	Obrigatória	1-Ementa 2-Objetivos 3-Conteúdo programático	1- Diversidade cultural e linguística das sociedades indígenas. 2-Estudar a complexidade das relações pluriculturais, multiétnicas e diversidade sócio-cultural; 3-Aprofundamento sobre os conceitos de preconceito, discriminação, etnocentrismo, pluriculturalismo, multiétnia; diversidade sócio-cultural, interação sócio-linguística e sócio-cultural
	Educação, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana II	Obrigatória	Objetivos	Debater questões específicas sobre diversidade , racismo e preconceito na sala de aula. Analisar a interferência dos fatores raça, cor, origem regional, gênero, geração e classe social no trabalho dos profissionais da educação, investigando se tais processos podem acarretar inclusão ou exclusão e também a sua adaptação às transformações da sociedade abrangente.
	Educação de Jovens e Adultos	Obrigatória	1-Ementa 2-Conteúdo programático	1- Diversidade na EJA 2-A EJA e a diversidade de seus sujeitos: alunos e professores. Analfabetismo, analfabetismo funcional e Diversidade dos alunos da EJA.
	Economia Política da Educação	Obrigatória	Bibliografia	GENTILLI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão . Petrópolis (RJ): Vozes, 1996
	Cultura afro-brasileira e africana	Eletiva	Objetivos	Compreender a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira; Potencializar a consciência política e histórica da diversidade .

Curso 4	Ciências da natureza: conteúdo e método II	Obrigatória	Ementa	Ciência produto: A origem, a evolução e a diversidade da vida.
	Avaliação educacional I	Obrigatória	1-Objetivo 2-Ementa	1-Analisar criticamente o processo de avaliação educacional, suas repercussões no cotidiano escolar e seu envolvimento no processo de inclusão/exclusão social. 2-Avaliação como mecanismo de inclusão/exclusão social.
	Políticas Públicas e educação I	Obrigatória	Bibliografia	GENTILL, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão . Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Vozes, 1996.
Curso 5	Didática	Obrigatória	Ementa	A importância da Didática na formação de professores. Construção de saberes. Diversidade Cultural na sala de aula.
	Conteúdo e Metodologia da Educação Infantil	Obrigatória	Ementa	Desenvolvimento de atitudes de curiosidade, de crítica e de compreensão acerca da pluralidade e diversidade de fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural.
	Conteúdo e Metodologia da EJA	Obrigatória	Ementa	Diversidade de sujeitos e objetivos no retorno à escola: questões intergeracionais (jovens de 15 a 17 anos).
	Sociologia da educação II	Eletiva	Ementa	Abordagem da sociologia da educação contemporânea sobre as desigualdades sociais e desigualdades educacionais. Assim, como a cultura, escola e diversidade no Brasil.
	Políticas linguísticas na escola	Eletiva	Ementa	Orientações da linguística para o ensino da língua materna. Contribuições da sociolinguística à formação do professor. O preconceito linguístico como obstáculo à inclusão social desde a escola.
	Antropologia e Educação	Obrigatória	Objetivos	Avaliar o impacto dos processos culturais de exclusão e elitização da educação brasileira.
	Infância e Políticas de Educação Infantil	Obrigatória	Bibliografia	GOULART, Maria Tereza e VINCENT, Monique. Gente é diferente: a <u>integração</u> de crianças com necessidades especiais . IN: Fasolo, Eliane et al. Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro, Ravel, 1997.
	Diversidade Cultural e Educação	Obrigatória	Ementa	Os diferentes contextos interativos e a configuração de novos significados, sentidos e identidades sócio- culturais, ambientados nos espaços educativos. [...] As propostas de inclusão e as dimensões dos direitos humanos no campo da educação.

	Filosofia Política e Educação	Obrigatória	Bibliografia	GENTL, P. (org.) Pedagogia da exclusão . Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Vozes, 1995.
Curso 6	Fundamentos da Linguagem e Educação	Obrigatória	Objetivo	Caracterizar o contexto dos estudos da linguagem no âmbito de processos educacionais aplicáveis aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destinados ao desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas que visem à formação do sujeito para o exercício da cidadania, da inclusão social e da expressão do conhecimento.
	Avaliação em Educação	Obrigatória	Objetivo	Compreender a possibilidade de promoção da inclusão dos processos avaliativos.
	Ciência e Educação em Ciência	Obrigatória	Ementa	Temas e problemas das ciências da natureza e sua relação com o cotidiano; Diversidade biológica e diversidade cultural.
	Processos de Alfabetização	Obrigatória	Ementa	Diversidade cultural e alfabetização.
	Didática	Obrigatória	Objetivo	Elaborar planos de ensino que possam contribuir para o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas , como alternativas ao fracasso escolar.
	Processos de Formação de Leitores / Escritores	Obrigatória	Ementa	Diversidade cultural e alfabetização.
	Educação de Jovens e Adultos	Obrigatória	1-Objetivos 2-Ementa 3-Bibliografia	1-Compreender os processos que contribuem para a reprodução da exclusão educacional d grandes contingentes da população brasileira; Identificar políticas de inclusão socioeducativa para jovens e adultos. 2-Papel da EJA no âmbito do sistema educativo e tensionamentos: relação com outras políticas setoriais e com a diversidade de sujeitos. 3-ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão . In: Práticas educativas e a construção do currículo. Revista Alfabetização e Cidadania. N. 11. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, abr. 2001. GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfretoamento das ressonâncias da condição de exclusão social. In: XXV Reunião Anula ANPED. Poços de Caldas: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2003.

Educação e Movimentos da Sociedade Civil: Aspectos Históricos e Políticos	Obrigatória	Ementa	Os movimentos sociais, seu papel na formação dos sujeitos e para a inclusão socioeducacional. A questão da unidade e da diversidade nos movimentos sociais: seu papel pedagógico.
Educ Continuada e as Perspectivas em Redes de Conhecimento	Obrigatória	Ementa	Significados dos múltiplos espaços/tempos de experiências- experiências de vida, da prática diária, dos usos e recriações de conhecimentos formados na própria inserção social – tomados como fios que emergem em intervenções pedagógicas e produzem modos de fazer e conteúdo desse fazer: diversidade e pluralidade cultural como bases da democracia e da igualdade.
Ens de História Aplic ao Anos Iniciais do Ens Fund de Crianças, Jovens e Adultos	Obrigatória	Objetivos	Reconhecer e utilizar a diversidade de fontes históricas na produção do conhecimento histórico.
Processos Lúdicos e Criativos no Desenv e na Aprendizagem	Obrigatória	Ementa	Papel do lúdico na compreensão de condutas e na solução de conflitos das pessoas com necessidades educacionais especiais . O brincar e a inclusão .
Abordagens Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos	Obrigatória	Objetivo Ementa	1-Experienciar a produção/formulação de propostas para a diversidade de seus sujeitos na educação de jovens e adultos. 2-Sujeitos da diversidade ocupam o lugar central na formulação de políticas, programas e projetos educativos.
Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional	Obrigatória	1-Objetivo 2-Ementa	1-Relacionar as concepções e políticas educativas dominantes e os processos produtivos excludentes . 2-Relação entre as concepções e políticas educativas da atualidade e os processos de modernização excludente baseados na qualidade e na produtividade.
Aprendizagem	Obrigatória	Objetivo	Discutir os processos que conduzem ao aparecimento de <u>dificuldades de aprendizagem</u>
Antropologia e educação II	Obrigatória	Conteúdo programático	Diversidade cultural.
Pesquisa e prática educativa I - pedagogia	Obrigatória	1-Ementa 2-Conteúdo programático 3-Objetivo	1- Diversidade étnico-racial [...] Educação inclusiva. Direitos humanos. 2-Organização e funcionamento da escola: as relações, processos de ensino e aprendizagem e de gestão, coordenação pedagógica, práticas curriculares, formativas, de produção do conhecimento e inclusivas ; As dimensões da prática educativa relacionadas à diversidade: relações étnico-raciais, educação inclusiva e às questões de gênero e sexualidade;

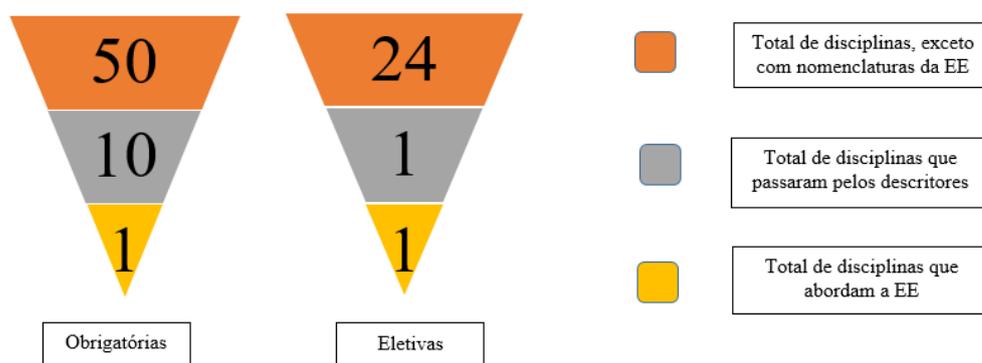
Curso 7				<p>Produção de conhecimento na escola inclusiva e em diferentes espaços não-formais de educação: hospitais museus e espaços de privação de liberdade, dentre outros.</p> <p>3-Compreender a escola, suas práticas curriculares, formativas, de produção do conhecimento e inclusivas; Discutir dimensões da prática educativa referente à diversidade, sobretudo as questões atinentes à educação inclusiva: relações étnico-raciais, educação especial, questões de gênero e sexualidade.</p>
	Sociologia da educação II	Obrigatória	<p>1-Ementa</p> <p>2-Objetivo</p>	<p>1-Diversidade e desigualdades sociais.</p> <p>2-Analisar tensões entre diversidade e desigualdade social.</p>
	Pesquisa e prática educativa II - pedagogia	Obrigatória	<p>1-Ementa</p> <p>2-Objetivos</p>	<p>1-Diversidade étnico-racial [...] Educação inclusiva. Direitos humanos.</p> <p>2-Discutir dimensões da prática educativa referente à diversidade, sobretudo as questões atinentes à educação inclusiva: relações étnico-raciais, educação especial, questões de gênero e sexualidade na infância.</p>
	Currículo	Obrigatória	Conteúdo programático	Diversidade de contextos, culturas e sujeitos: desafios curriculares.
	Matemática: Conteúdo e Método I	Obrigatória	Conteúdo programático	Desafios políticos e pedagógicos do educador matemático a diversidade de processo e saberes matemáticos.
	Pesquisa e prática educativa III - pedagogia	Obrigatória	<p>1-Ementa</p> <p>2-Conteúdo programático</p> <p>3-Objetivo</p>	<p>1-Diversidade étnico-racial [...] Educação inclusiva. Direitos humanos.</p> <p>2-Cultura, currículo e alteridade: a diversidade dos sujeitos, suas singularidades e diferentes formas de aprender; Inclusão e diferença: processos educativos inclusivos nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>3-Discutir dimensões da prática educativa referente à diversidade, sobretudo as questões atinentes à educação inclusiva: relações étnico-raciais, educação especial, questões de gênero e sexualidade na infância, adolescência e público da EJA.</p>
	Relações étnico-raciais na escola	Obrigatória	Ementa	Diversidade étnico-racial, LDB, teorias de currículo e educação escolar.
	Pesquisa e prática educativa IV - pedagogia	Obrigatória	Ementa	Educação inclusiva. Direitos humanos.

	Orientação educacional I	Obrigatória	Conteúdo programático	A formação política do educador-orientador-pesquisador: por uma ação transformadora numa sociedade de múltiplos vetores de exclusão . Pedagogia social. Teorias interseccionais para infâncias e adolescências: inclusão dos excluídos , aceitação, diálogo, interação e interlocução. O orientador educacional como interlocutor das diversidades culturais no contexto da contemporaneidade.
Curso 8	Antropologia e educação	Obrigatória	Conteúdo programático	Estudar e questão da diversidade cultural, alteridade e etnocentrismo e suas possíveis contribuições para o campo da educação.
	Relações étnico-raciais e educação	Obrigatória	Ementa	Referências teórico-metodológicas para a formação de professores(as) da educação básica na perspectiva da diversidade étnico-racial.
	Política da educação	Obrigatória e eletiva	Ementa	Globalização, neoliberalismo e exclusão social: o mercado e a nova regulação da sociedade.
	Pesquisa e prática educativa I – Pedagogia	Obrigatória	Ementa	Vivência de processos de investigação e problematização da realidade de creches e pré-escolas, observadas no campo de estágio em diálogo com os aportes teóricos das disciplinas educação infantil, Educação especial e inclusiva , tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão do licenciado em pedagogia.
	Corpo, movimento e educação	Obrigatória	Ementa	A diversidade de representações, discursos e interações corporais: as artes, os esportes e as tecnologias no espaço escolar e não-escolar.
Curso 9	Escola da Infância I – Teoria e Método	Obrigatória	Ementa	A interação, diversidade e individualidade.
Curso 10	Psicologia do Desen e Educação	Obrigatória	Ementa	As contribuições da psicologia da educação para a constituição de contextos educacionais não excludentes .
	Antropologia na Educação	Obrigatória	Ementa	Principais correntes e principais debates na atualidade: natureza e/ou cultura(s), socialização e/ou sociabilidade(s), diferença, diversidade e/ou alteridade.
	Concep Prát Educação Infantil	Obrigatória	Ementa	Teorias, concepções e metodologias de educação infantil, história da infância e da educação da criança de 0 a 6 anos, características e alternativas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil, Inclusão social e políticas públicas de Educação Infantil, o cotidiano da Educação Infantil.

	Didática	Obrigatória	Bibliografia	GIMENO SACRISTÁN, Jose. Currículo e diversidade cultural. Em: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA Antonio Flavio Barbosa (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. [82-113].
	Abord Did Educ de Jov Adultos	Obrigatória	Ementa	A EJA como consequência dos processos da exclusão social inerentes ao não cumprimento dos objetivos da educação na modalidade regular.
	Educação e Etnia	Eletiva	Ementa	Políticas de ação afirmativa e educação inclusiva .
Curso 11	Filosofia da Educação	Obrigatória	Conteúdo programático	Os processos de inclusão/inclusão na educação escolar.
	Informática na Educação	Obrigatória	1-Ementa 2-Conteúdo programático	1-Democratização, inclusão e exclusão digital (Sociedade da Informação) 2-Inclusão e exclusão digital
	Antropologia Social	Obrigatória	Conteúdo programático	Antropologia: Ciências das sociedades primitivas? Da unidade biológica à diversidade cultural.
	Tópicos Especiais em Gestão e Supervisão Escolar	Obrigatória	Conteúdo programático	Diversidade nas organizações: relações humanas no trabalho – gestão de conflitos.
	Ensino de Educ Infantil e das Séries Iniciais no EF	Obrigatória	Conteúdo programático	Diversidade multicultural e a violência em espaços educativos.
	Estágio Supervisionado IV	Obrigatória	Conteúdo programático	Trata-se de AA que possibilita formativas experiências de aproximação teórico-prática (práxis) com locus escolares-institucionais diversos, em níveis/modalidades já vivenciadas e/ou outros, tais como: [...] Educação Especial .
	Arte, Expressão e Comunicação	Eletiva	1-Ementa 2-Conteúdo programático	1- Análise dos meios de comunicação, para as pessoas portadoras de necessidades especiais . 2-Análise dos meios de comunicação, para as pessoas portadoras de necessidades especiais (áudio, visual, áudio- visual, e tácteis).

Fonte: Elaborado pela autora

- Curso 1

Gráfico 1- Número de disciplinas do curso 1

Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição. Dois gráficos em formato de pirâmide invertida, divididos em três níveis. Pirâmide da esquerda sobre as disciplinas obrigatórias, em cima o total de 50 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de dez disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de uma disciplina que de fato aborda a Educação Especial. Pirâmide da direita relativo às disciplinas eletivas, em cima o total de 24 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de uma disciplina com menção a Educação Especial. E embaixo o total de uma disciplina que de fato aborda a Educação Especial. Fim da audiodescrição.

Das 11 disciplinas encontradas pelos descritores, apenas uma disciplina localizada é eletiva, as outras são obrigatórias. Das disciplinas deste curso boa parte das menções são das palavras *diversidade e diferença*, onde a maior parcela aparece nas bibliografias dos planos de ensino.

Uma disciplina voltada para a área educacional e de saúde possui em sua bibliografia um livro que parte do título é “crianças nada especiais”, entretanto observando o contexto de todo o plano de ensino, percebemos que o foco da disciplina é a área da saúde.

A disciplina direcionada para as Ciências Sociais traz como ponto em seu conteúdo programático “o convívio com a diferença”, indo ao encontro de um dos objetivos que é “perceber as relações instituídas entre e ‘eu’ e o ‘outro’”, consideramos que a abordagem desta disciplina pode sim contemplar as questões voltadas para a inclusão das PcD.

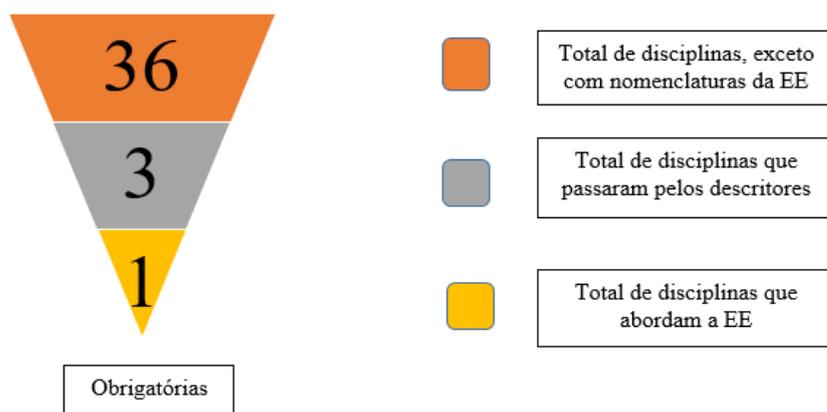
A disciplina voltada para a psicologia traz em seu conteúdo a expressão “dificuldades de aprendizagem” e em sua bibliografia o livro intitulado “A criança retardada e a mãe”. Observando o contexto documental da disciplina, esta demonstra não ter uma abordagem inclusiva.

A disciplina eletiva traz como um dos objetivos a construção da diversidade humana, além de questionar no documento as questões de normalidade/anormalidade, bem como propor discutir as “diferença(s) no cotidiano escolar como justificativa para selecionar, classificar e excluir”. Esta disciplina nos remeteu sim a propostas inclusivas referente a uma educação para todos, incluindo as PcD.

As palavras *diferença*, *transtornos* e *diversidade* em si podem significar muitas ideias, o emprego delas nas disciplinas deste curso, não deixa claro se inclui as PcD ou com NEE. As reflexões trazidas são: “a aprendizagem em diálogo com as diferenças”, “as várias faces da diversidade” e “algumas articulações recentes sobre transtornos de linguagem”. O contexto é amplo, cabendo ou não o enfoque da inclusão das PcD e NEE, pois observando o contexto dos planos de ensino não deixa claro a abordagem. Entretanto, isso não quer dizer que não serão contemplados, apenas não está explícito nos documentos referentes ao recorte da PcD.

- Curso 2

Gráfico 2- Número de disciplinas de disciplinas do curso 2



Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição. Um gráfico em formato de pirâmide invertida, dividido em três níveis. Pirâmide sobre as disciplinas obrigatórias, em cima o total de 36 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de três disciplinas com menção à Educação Especial. E embaixo o total de uma disciplina que de fato aborda a Educação Especial. Fim da audiodescrição.

Neste curso localizamos três disciplinas que a princípio poderiam abordar as NEE. Uma delas traz em sua ementa “a questão da qualidade de ensino e a superação da exclusão social”. Sendo que o termo exclusão neste contexto é bem amplo, onde pode caber tanto as PcD, dificuldades de aprendizagem, pessoas de baixa renda e pessoas pretas pelo histórico do racismo estrutural, por exemplo. Ou também podem abordar todas essas questões.

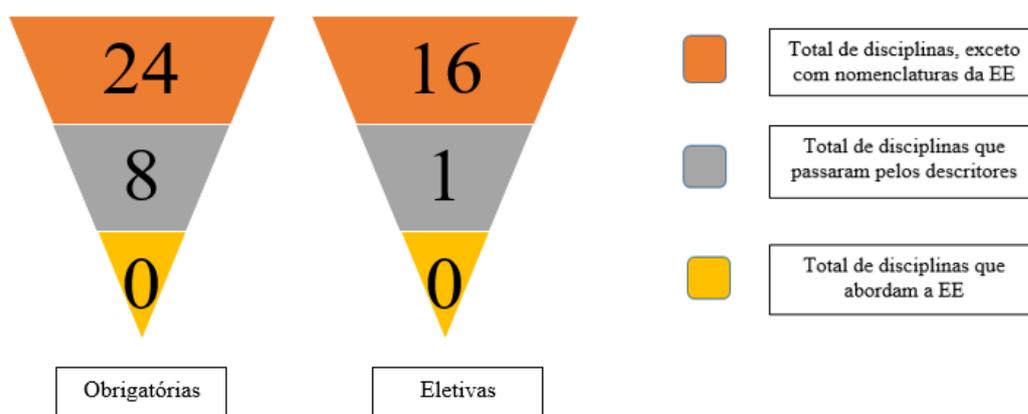
Outra disciplina apresenta como objetivo “abordar os temas da diversidade cultural e da dominação cultural”, então pode ou não considerar as diferenças humanas, contemplando a inclusão das PcD, uma vez que historicamente observamos essa relação de dominação através da ideia de superioridade da pessoa sem deficiência sobre a PcD.

A terceira disciplina é a mais completa entre o trio de disciplinas encontradas. Nela há na ementa e no objetivo indicações bem definidas sobre as abordagens educacionais para o público da EE, como: “conhecer e discutir os estudos recentes sobre cognição e as propostas curriculares para a educação especial e a perspectiva das necessidades educacionais especiais do ponto de vista das adaptações curriculares [...]”.

Todas as disciplinas encontradas neste curso através das palavras-chave selecionadas são obrigatórias, não identificamos nenhuma optativa, pois estas não estavam disponíveis no site para consulta e análise.

- Curso 3

Gráfico 3- Número de disciplinas do curso 3



Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição. Dois gráficos em formato de pirâmide invertida, divididos em três níveis. Pirâmide da esquerda sobre as disciplinas obrigatórias, em cima o total de 24 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de oito disciplinas com menção à Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Pirâmide da direita relativo às disciplinas eletivas, em cima o total de 16 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de uma disciplina com menção à Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Fim da audiodescrição.

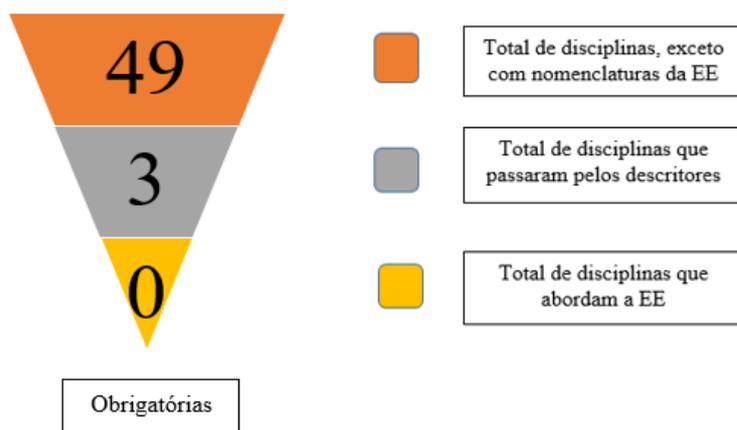
Neste curso encontramos nove disciplinas para as palavras selecionadas, uma quantidade considerável delas possui o descritor: *diversidade*. Observando uma a uma pudemos perceber que a maior parte das abordagens para o termo não são do enfoque desejado para a pesquisa. As perspectivas abordadas são étnico-racial (povos indígenas e cultura afro-brasileira) e diversidade no público atendido na EJA (Educação de Jovens de Adultos).

Não que esses temas não possam ter intersecções como por exemplo: deficiência e racismo e também sobre os alunos com deficiência na EJA, mas não nos pareceu que as disciplinas terão essas abordagens, pois os planos de ensino mostram outra direção. Das

disciplinas localizadas através dos descritores, apenas uma é eletiva, as demais são obrigatórias da matriz.

- Curso 4

Gráfico 4- Número de disciplinas do curso 4



Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição. Um gráfico em formato de pirâmide invertida, dividido em três níveis. Pirâmide sobre as disciplinas obrigatórias, em cima o total de 49 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de três disciplinas com menção à Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Fim da audiodescrição.

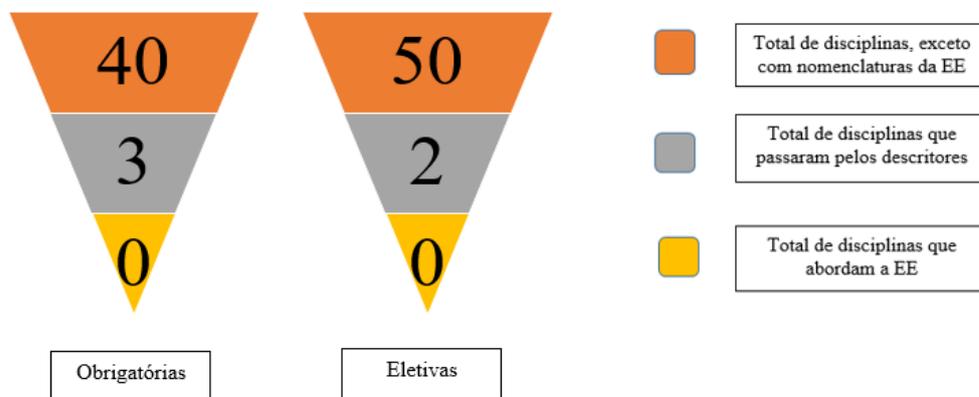
Todas as três disciplinas encontradas a partir das palavras-chave são obrigatórias. Uma das disciplinas traz a palavra diversidade na ementa, mas com o sentido biológico, da ciência. Uma outra disciplina apresenta apenas uma referência bibliográfica, onde aparece a palavra exclusão, em que pelo título e pela sinopse do livro percebemos ser uma crítica ao neoliberalismo.

Já outra disciplina possui na ementa e no objetivo os termos: inclusão/exclusão. Dispõe a “avaliação como mecanismo de inclusão/exclusão social e “analisar criticamente o processo de avaliação educacional, suas repercussões no cotidiano escolar e seu envolvimento no processo de inclusão/exclusão social”. Mas uma vez, o foco dos termos não é especificamente para o público da EE, pois entendemos que no contexto da disciplina é mais amplo, mas nada impede que haja a abordagem da EE na perspectiva inclusiva.

Assim como no curso 2 não identificamos nenhuma disciplina optativa, pois estas não estavam disponíveis no site para consulta e análise.

- Curso 5

Gráfico 5- Número de disciplinas do curso 5



Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição. Dois gráficos em formato de pirâmide invertida, divididos em três níveis. Pirâmide da esquerda sobre as disciplinas obrigatórias, em cima o total de 40 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de três disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Pirâmide da direita relativo às disciplinas eletivas, em cima o total de 50 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de duas disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Fim da audiodescrição.

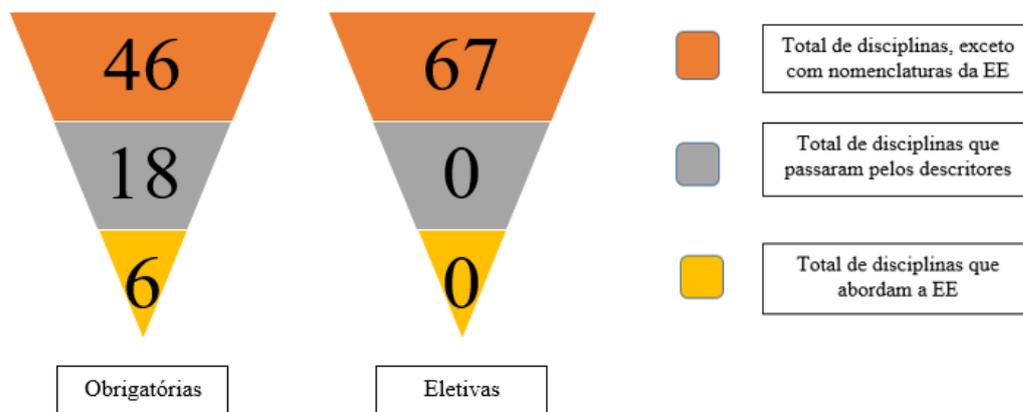
Encontramos cinco disciplinas para os descritores selecionados. Quase todas as disciplinas deste curso contemplam a palavra *diversidade*, em apenas uma delas localizamos o termo *inclusão* e todas as menções dos vocábulos estão nas ementas das disciplinas, pois não possuem planos de ensino completo. Das disciplinas analisadas, duas estão como eletivas na matriz curricular.

Encontramos “diversidade cultural na sala de aula” dentro da perspectiva da didática, o “desenvolvimento de atitudes de curiosidade, de crítica e de compreensão acerca da pluralidade e diversidade de fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural” introduzido no contexto da Educação Infantil, a “diversidade de sujeitos e objetivos no retorno à escola: questões intergeracionais” conforme a EJA e a “cultura, escola e diversidade no Brasil” em linha com a abordagem sociológica.

Em todas elas a temática da EE na perspectiva inclusiva pode ser trabalhada, mas pelas ementas não fica evidente essa abordagem. E para uma disciplina eletiva que contém o termo *inclusão*, percebemos que a concepção adotada é da barreira linguística, pois apresenta “o preconceito linguístico como obstáculo à inclusão social desde a escola”. Será que dentro desse viés não poderia ser abordado minimamente o processo de comunicação para os alunos que não possuem linguagem oral estabelecida?

- Curso 6

Gráfico 6- Número de disciplinas do curso 6



Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição. Dois gráficos em formato de pirâmide invertida, divididos em três níveis. Pirâmide da esquerda sobre as disciplinas obrigatórias, em cima o total de 46 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de 18 disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de seis disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Pirâmide da direita relativo às disciplinas eletivas, em cima o total de 67 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de zero disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Fim da audiodescrição.

Para este curso as menções são bem variadas, vão deste a ementa, objetivos e bibliografias. Há disciplina que possui os três itens, os descritores encontrados foram: diversidade, inclusão/exclusão, direitos humanos e necessidades especiais. Sem contar que há disciplinas que aparecem mais de uma palavra e todas as disciplinas aqui analisadas são obrigatórias, pois as eletivas que possuem os descritores são uma espécie de disciplina para auxiliar na escrita de trabalho de conclusão de curso nas diversas áreas do conhecimento.

Das 18 disciplinas encontradas para as palavras selecionadas, a disciplina relacionada à Educação Infantil sugere em sua bibliografia um livro intitulado “Gente é diferente: a integração de crianças com necessidades especiais”, acreditamos que esta disciplina aborda sobre a temática da inclusão, mesmo que pela bibliografia sugerida não contemple o paradigma atual. Já outra disciplina sugere o título “Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação” este livro também foi sugerido pelo curso 4 e não tem nenhuma relação com a PcD.

Há uma disciplina que traz em sua ementa “as propostas de inclusão e as dimensões dos direitos humanos no campo da educação”. Subentendemos que o conjunto de temas que contempla a inclusão (racial, social, etc) será abordado, inclusive as PCD e com NEE.

Existem três disciplinas que trazem em seus objetivos a palavra *inclusão*. Uma tem como finalidade “compreender a possibilidade de promoção da inclusão dos processos

avaliativos” em relação à disciplina de avaliação; e a segunda menciona “elaborar planos de ensino que possam contribuir para o processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas, como alternativas ao fracasso escolar” para a disciplina de didática. Essas duas disciplinas, observando o contexto de todo o plano de ensino, possuem uma abordagem positiva para a temática da inclusão da PcD. Já terceira expõe “caracterizar o contexto dos estudos da linguagem no âmbito de processos educacionais [...], destinados ao desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas que visem à inclusão social [...]” dentro da perspectiva da disciplina de linguagem, assim, no contexto da inclusão da PcD, essa disciplina não se enquadra.

Nas disciplinas que possuem o vocábulo *diversidade*, a abordagem é variada. Como “diversidade biológica e diversidade cultural” da disciplina relacionada às ciências biológicas. A “diversidade cultural e alfabetização”, aparece em duas disciplinas distintas, mas que possuem o mesmo eixo de ensino, uma de alfabetização e outra de leitura e escrita. E em nenhuma delas nos pareceu que a inclusão da PcD será debatida pelo que consta no restante do plano de ensino.

Na ementa da disciplina o “papel da EJA no âmbito do sistema educativo e tensionamentos: relação com outras políticas setoriais e com a diversidade de sujeitos” encontramos como referência bibliográfica “A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão” e “A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social”, assuntos esses que trazem à tona a pluralidade das pessoas que estudam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus processos de exclusão.

Há uma disciplina de questões políticas e movimentos sociais que na ementa constam as palavras inclusão e diversidade: “a questão da unidade e da diversidade nos movimentos sociais: seu papel pedagógico” e “os movimentos sociais, seu papel na formação dos sujeitos e para a inclusão socioeducacional”. Essas abordagens indicam o papel das lutas coletivas por direitos, que pode contemplar o grupo de PcD no contexto, mas não está evidente.

Identificamos do mesmo modo uma disciplina relacionada à formação continuada, em que consta na ementa a “[...] diversidade e pluralidade cultural como bases da democracia e da igualdade”. Entendemos que a temática da EE na perspectiva inclusiva pode ser abordada nesta disciplina, uma vez que não existe democracia se os sujeitos que nela vivem não desfrutam dos direitos conquistados, mas o plano completo desta disciplina não deixa claro a abordagem.

Para o descritor *exclusão/excludente* encontramos duas disciplinas, uma traz em seu objetivo “relacionar as concepções e políticas educativas dominantes e os processos produtivos

excludentes” e a outra disciplina indica no objetivo “avaliar o impacto dos processos culturais de exclusão e elitização da educação brasileira”. Ambas podem abordar a inclusão da PcD, mas pelos documentos não fica evidente.

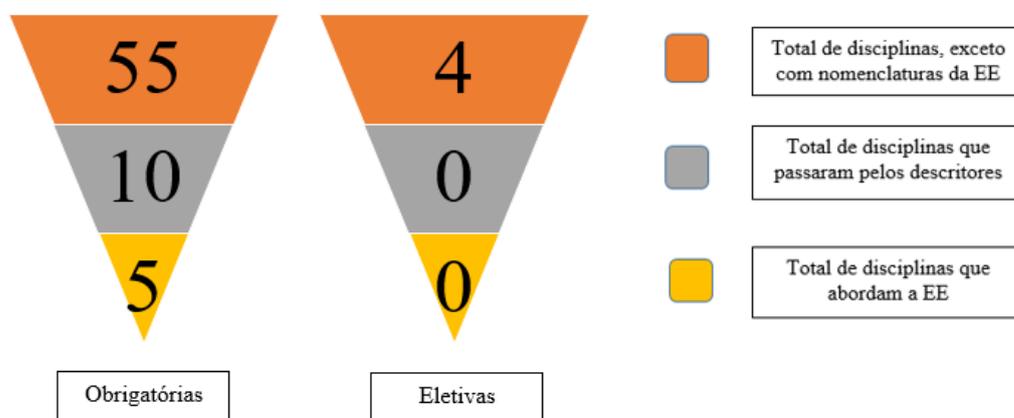
A disciplina sobre aprendizagem traz como um dos objetivos “discutir os processos que conduzem ao aparecimento de dificuldades de aprendizagem”, pelo contexto de todo o plano de ensino julgamos que esta disciplina aborda as questões da EE na perspectiva inclusiva.

Há ainda outra disciplina que explicita contemplar a inclusão da PcD, pois na ementa consta o “papel do lúdico na compreensão de condutas e na solução de conflitos das pessoas com **necessidades educacionais especiais**. O brincar e a inclusão”.

E por fim, localizamos uma disciplina que tem por objetivo “reconhecer e utilizar a diversidade de fontes históricas na produção do conhecimento histórico”. Nessa disciplina o contexto da palavra diversidade não se enquadra na intenção da pesquisa.

- Curso 7

Gráfico 7- Número de disciplinas de curso 7



Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição. Dois gráficos em formato de pirâmide invertida, divididos em três níveis. Pirâmide da esquerda sobre as disciplinas obrigatórias, em cima o total de 55 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de dez disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de cinco disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Pirâmide da direita relativo às disciplinas eletivas, em cima o total de quatro disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de zero disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Fim da audiodescrição.

Para este curso, as dez disciplinas encontradas a partir dos descritores são obrigatórias. As menções foram em conteúdos programáticos, ementas e nos objetivos. Uma das disciplinas referente a antropologia, apresenta em seu programa literalmente a expressão “diversidade cultural”. A citação é muito simplista e ao mesmo tempo abrangente, pois não dá indicações de

que pluralidade é essa, e ao não fornecer informações deixa a impressão que tudo cabe nesse “guarda-chuva”.

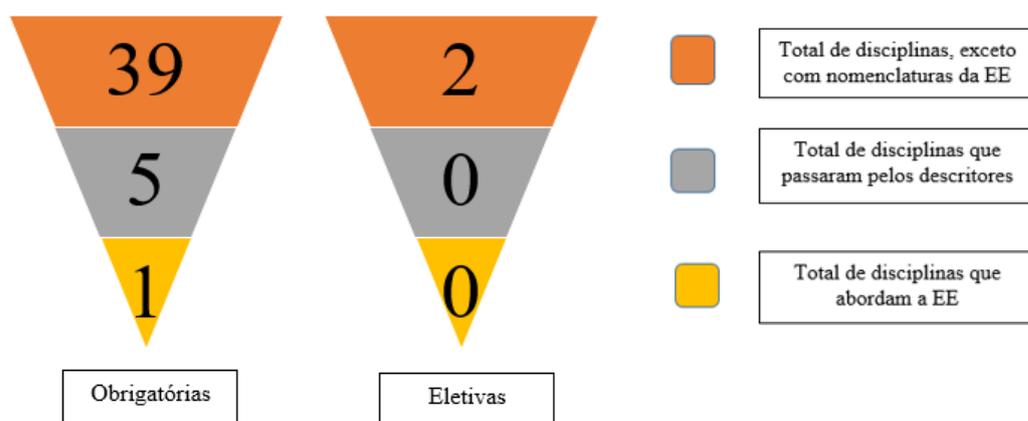
As quatro disciplinas voltadas para estágio possuem em suas ementas e nos objetivos referências claras a temática da EE na perspectiva inclusiva, visto que, deseja “compreender a escola, suas práticas curriculares, formativas, de produção do conhecimento e inclusivas” e “discutir dimensões da prática educativa referente à diversidade, sobretudo as questões atinentes à educação inclusiva: relações étnico-raciais, educação especial, questões de gênero e sexualidade”, orientando que essas observações sejam feitas tanto na educação infantil, quanto na EJA e nos espaços não escolares, observando dessa forma PcD em contextos diferentes.

A disciplina voltada para a orientação educacional, traz em seu conteúdo programático, uma abordagem interessante para as demandas inclusivas, pois se preocupa com “a formação política do educador-orientador-pesquisador: por uma ação transformadora numa sociedade de múltiplos vetores de exclusão” e com as “teorias interseccionais para infâncias e adolescências: inclusão dos excluídos, aceitação, diálogo, interação e interlocução”.

As disciplinas voltadas para a matemática e para as demandas étnico-raciais, trazem a palavra *diversidade*, mas com contextos diferentes ao da pesquisa. Já as disciplinas de currículo e de sociologia trazem nos planos de ensino respectivamente a “diversidade de contextos, culturas e sujeitos: desafios curriculares” e “analisar tensões entre diversidade e desigualdade social”. Entendemos que elas podem abordar a EE na perspectiva inclusiva, mas pelos documentos esse enfoque não fica perceptível.

- Curso 8

Gráfico 8- Número de disciplinas do curso 8



Início da audiodescrição. Dois gráficos em formato de pirâmide invertida, divididos em três níveis. Pirâmide da esquerda sobre as disciplinas obrigatórias, em cima o total de 39 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de cinco disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de uma disciplina que de fato aborda a Educação Especial. Pirâmide da direita relativo às disciplinas eletivas, em cima o total de duas disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de zero disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Fim da audiodescrição.

Neste curso localizamos cinco disciplinas a partir dos descritores. A disciplina relacionada ao estágio na educação infantil possui em sua ementa a vivência e observação “no campo de estágio em diálogo com os aportes teóricos das disciplinas educação infantil, Educação especial e inclusiva, tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerentes à profissão[...]”. Demonstrando ter abordagem atenta à inclusão da PcD.

A ementa da disciplina sobre questões raciais deixa evidente que a abordagem é na “formação de professores(as) da educação básica na perspectiva da diversidade étnico-racial” e que a disciplina de antropologia tem com seu conteúdo programático “estudar e questão da diversidade cultural, alteridade e etnocentrismo e suas possíveis contribuições para o campo da educação”. Não que essas disciplinas não possam ter intersecções com a inclusão da PcD, mas pelos planos não fica notório esse viés.

A disciplina de política na educação tem em sua ementa a “globalização, neoliberalismo e exclusão social: o mercado e a nova regulação da sociedade”, onde pode-se abordar o lugar da PcD no mundo capitalista e liberal que vivemos, ou seja, o mercado para este grupo consumidor e trabalhador, mas na ementa essa abordagem não fica clara.

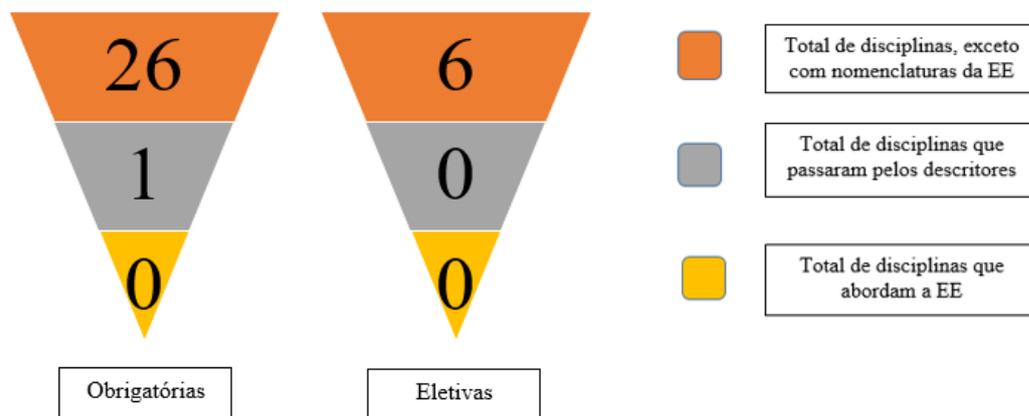
Por último está na ementa da disciplina Corpo, movimento e educação que aponta “a diversidade de representações, discursos e interações corporais: as artes, os esportes e as tecnologias no espaço escolar e não-escolar”. Consideramos também que esta disciplina pode abordar pontos sobre as PcD através, por exemplo, da relação com o corpo, mas também não é evidente.

Todas as disciplinas analisadas para este curso estão na matriz curricular como obrigatórias, sendo que uma delas igualmente está na matriz das eletivas. Isso ocorre porque a universidade possui mais de um currículo ativo, então a depender do currículo considerado, a disciplina pode estar como obrigatória ou como eletiva.

Outro ponto importante é que praticamente todas as disciplinas eletivas deste curso não possui ementa, assim não foi possível analisá-las.

- Curso 9

Gráfico 9- Número de disciplinas do curso 9



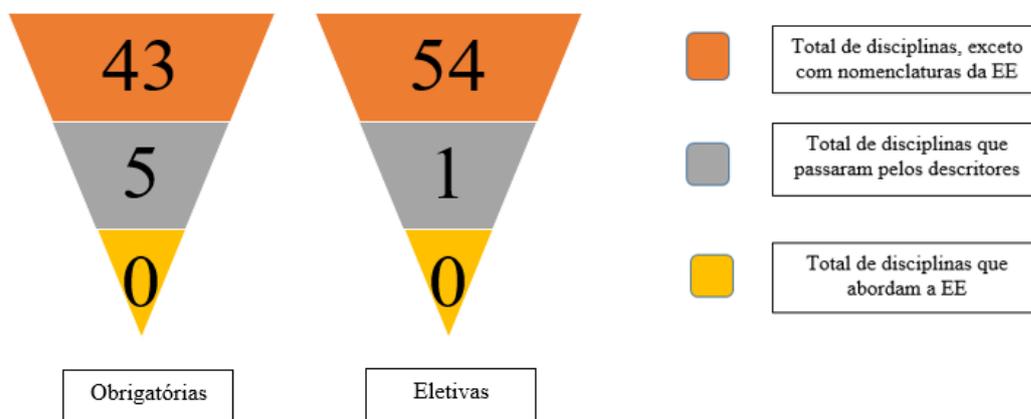
Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição. Dois gráficos em formato de pirâmide invertida, divididos em três níveis. Pirâmide da esquerda sobre as disciplinas obrigatórias, em cima o total de 26 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de uma disciplina com menção a Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplina que de fato aborda a Educação Especial. Pirâmide da direita relativo às disciplinas eletivas, em cima o total de seis disciplinas sem menção a Educação Especial. No meio o total de zero disciplinas com menção à Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplina que de fato aborda a Educação Especial. Fim da audiodescrição.

Para este curso, localizamos apenas uma disciplina, que é obrigatória e possui o descritor: *diversidade*. Em sua ementa consta “a interação, diversidade e individualidade”. Como é uma disciplina voltada para a infância, entendemos que o termo poderia sim contemplar a temática da EE, visto que, as crianças chegam à escola cada vez mais cedo e geralmente é neste momento que se tem o primeiro contato com a heterogeneidade de sujeitos, incluindo crianças com NEE. Entretanto, assim como outras disciplinas, não fica evidente a ótica.

- Curso 10

Gráfico 10 - Número de disciplinas do curso 10



Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição. Dois gráficos em formato de pirâmide invertida, divididos em três níveis. Pirâmide da esquerda sobre as disciplinas obrigatórias, em cima o total de 43 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de cinco disciplinas com menção à Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplina que de fato aborda a Educação Especial. Pirâmide da direita relativo as disciplinas eletivas, em cima o total de 54 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de uma disciplina com menção à Educação Especial. E embaixo o total de zero disciplina que de fato aborda à Educação Especial. Fim da audiodescrição.

Das seis disciplinas encontradas através das palavras-chave, apenas uma é eletiva, todas as demais são obrigatórias. A maioria das informações está na ementa das disciplinas, somente uma delas tem menção na bibliografia.

A disciplina voltada para psicologia tem na ementa “as contribuições da psicologia da educação para a constituição de contextos educacionais não excludentes”. A disciplina sobre EJA também menciona a palavra exclusão, quando na ementa comenta “a EJA como consequência dos processos da exclusão social inerentes ao não cumprimento dos objetivos da educação na modalidade regular”. Em ambas as disciplinas podem ser apresentados pontos a EE dentro do contexto da disciplina, mas pela ementa não fica evidente esse ponto de vista.

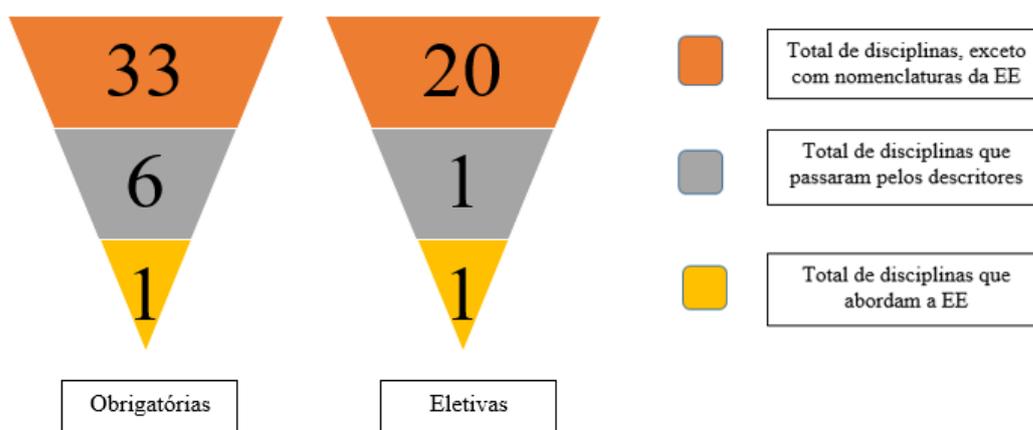
Duas disciplinas trazem a palavra diversidade, uma na ementa e a outra na bibliografia sugerida. A disciplina relacionada a antropologia traz na ementa as “principais correntes e principais debates na atualidade: natureza e/ou cultura(s), socialização e/ou sociabilidade(s), diferença, diversidade e/ou alteridade”. Já a disciplina de didática inclui o capítulo de um livro chamado “Currículo e diversidade cultural”, onde nesta obra são abordadas as demandas de disputa de currículo. Também não fica explícito a abordagem da inclusão da PcD.

E por fim há duas disciplinas que usam o descritor: inclusão/ inclusiva. A disciplina voltada para a Educação Infantil orienta através da ementa que serão contempladas as “teorias,

concepções e metodologias, [...] características e alternativas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil, Inclusão social [...]”. Já a disciplina voltada para as questões de etnia traz na ementa menção às “políticas de ação afirmativa e educação inclusiva”. Nesta última pelo contexto do nome da disciplina, acreditamos que o foco da EI seja sobre reserva de vagas para pessoas pretas, pardas e indígenas.

- Curso 11

Gráfico 11- Número de disciplinas do curso 11



Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição. Dois gráficos em formato de pirâmide invertida, divididos em três níveis. Pirâmide da esquerda sobre as disciplinas obrigatórias, em cima o total de 33 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de seis disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de uma disciplina que de fato aborda a Educação Especial. Pirâmide da direita relativo às disciplinas eletivas, em cima o total de 20 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de uma disciplina com menção a Educação Especial. E embaixo o total de uma disciplina que de fato aborda a Educação Especial. Fim da audiodescrição.

Neste último curso, encontramos sete disciplinas para as palavras-chave que ficaram entre ementa e conteúdo programático. Três disciplinas citam o vocábulo diversidade, todos no conteúdo programático. A disciplina de antropologia indica que abordará “da unidade biológica à diversidade cultural”. A disciplina de gestão e supervisão traz a “diversidade nas organizações: relações humanas no trabalho – gestão de conflitos”. Já a disciplina de Educação Infantil e Anos Iniciais aponta a “diversidade multicultural e a violência em espaços educativos”. Nenhuma delas nos pareceu contemplar a inclusão da PcD nos planos de ensino. Uma disciplina de estágio menciona que “possibilita formativas experiências de aproximação teórico-prática (práxis) com locus escolares-institucionais diversos, em níveis/modalidades já vivenciadas e/ou outros, tais como: [...] Educação Especial”.

Duas disciplinas têm a palavra inclusão, uma sobre informática e a outra acerca de filosofia. A primeira traz na ementa e no conteúdo programático a “democratização, inclusão e exclusão digital (Sociedade da Informação)”. Já a segunda aborda na ementa “os processos de inclusão/inclusão na educação escolar”. Ambas as disciplinas dentro do contexto do plano de ensino não deixam claro a abordagem inclusiva da PcD.

A única disciplina eletiva localizada com o descritor menciona em sua ementa a “análise dos meios de comunicação, para as pessoas portadoras de necessidades especiais”, deixando explícito a abordagem procurada na pesquisa.

A partir da análise anterior, com base na leitura do quadro e da análise contextual das palavras, observamos que outras disciplinas obrigatórias e eletivas de algum modo citam a EE na perspectiva inclusiva em seus conteúdos, anulando a hipótese inicial desta pesquisa, que para além das disciplinas obrigatórias sobre EE, as demais não abordariam o tema.

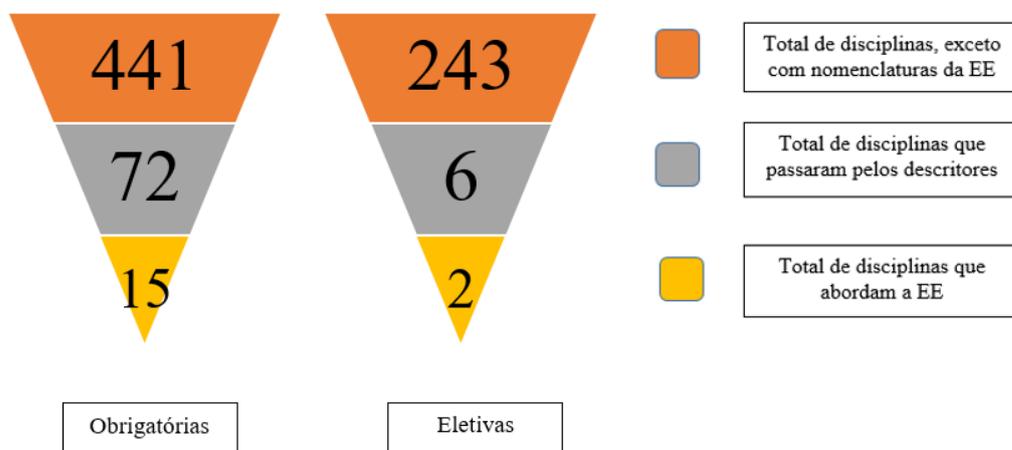
Contudo, é preciso ressaltar que dentro de um determinado número de disciplinas obrigatórias na matriz curricular, a quantidade que de fato trata sobre o assunto é muito escassa, como podemos observar nas figuras abaixo. Dos 11 cursos, seis deles possuem disciplinas para além das obrigatórias que versam sobre o assunto, mas são números muito pequenos, pois a maioria dispõe de uma disciplina a mais, como é o caso dos cursos 1, 2, 8 e 11.

Os cursos que mais chamam atenção pelo número de disciplinas são os cursos 6 e 7, com cinco disciplinas cada. No curso 7, das cinco disciplinas, quatro são de estágio. Já para os outros cinco cursos, não há disciplinas que mencionaram o tema.

Conforme nos mostra o gráfico 12, no universo de 441 disciplinas obrigatórias, apenas 15 abordam a temática da EE para além das de área, em relação as disciplinas eletivas, dentro da realidade de 243 disciplinas, somente duas abordam o tema da EE. Lembrando que este número pode variar uma vez que não localizamos disciplinas eletivas para dois cursos.

Sendo assim, fica claro que o tema da EE necessita ter mais lugar nos currículos, e em relação a isso, Deimlig (2013, p. 247), sugere que o tema da EE na perspectiva inclusiva deva ser trabalhado “talvez não por meio de disciplinas específicas, mas por meio de conteúdos ou tópicos relacionados ao assunto em outras disciplinas da matriz curricular”. Concordamos com a autora e completamos que essa ação multidisciplinar gera movimentação a outros profissionais que não são específicos da área.

Gráfico 12- Somatório de todas as disciplinas obrigatórias e eletivas analisadas



Fonte: Elaborado pela autora

Início da audiodescrição. Dois gráficos em formato de pirâmide invertida, divididos em três níveis. Pirâmide da esquerda sobre o somatório das disciplinas obrigatórias, em cima o total de 441 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de 72 disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de 15 disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Pirâmide da direita relativo ao somatório das disciplinas eletivas, em cima o total de 243 disciplinas sem menção à Educação Especial. No meio o total de seis disciplinas com menção a Educação Especial. E embaixo o total de duas disciplinas que de fato aborda a Educação Especial. Fim da audiodescrição.

Concluimos que uma parcela considerável dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro ainda não impulsiona o tema da EE na perspectiva inclusiva em suas matrizes curriculares, deixando a cargo apenas das disciplinas específicas, por consequência o assunto fica a cargo dos professores da área.

É necessário que outras disciplinas também contemplem o assunto, claro que não seremos utópicas de querer que todas as disciplinas abordem a temática, mas há de se pensar em disciplinas estratégicas para ao menos expor o assunto. Sabemos que não é viável que apenas uma disciplina sobre o assunto garanta ao professor a formação adequada para entrar em sala de aula e encarar os desafios que se impõe. A temática deve ser multidisciplinar, de modo que atravesse o maior número de disciplinas possível, fazendo as conexões exequíveis entre si.

Claro, que há certo avanço em algumas universidades pelo fato de estarem buscando algo a mais em relação ao tema, seja discutindo nas disciplinas de estágio ou até mesmo em outras disciplinas. No entanto, se faz necessário que a abordagem seja interdisciplinar conectando e correlacionando os temas.

Para finalizar esta etapa, é importante deixar registrado que não é porque não está apontado nos documentos analisados que o assunto não é trabalhado, pois “o que está escrito no currículo não garante que o docente tenha abordado todos os referidos temas em sala de aula, nem impede que o docente aborde outros temas relacionados com deficiência” (Silva e Andrade, 2019, p. 450). Somente usamos os documentos legais como base de análise, mas o professor tem autonomia de ir além do que está no planejamento, afinal “os cursos são feitos por pessoas, vivas, diversas e dinâmicas” (Silva; Andrade, 2019, p. 450).

5.2 Coordenação dos cursos de Pedagogia

Neste tópico traremos o olhar dos coordenadores do curso de Pedagogia em relação ao tema da inclusão da PcD, assim como o esclarecimento de dúvidas que surgiram na primeira etapa da pesquisa com a análise das matrizes curriculares.

As entrevistas remotas foram realizadas nos meses de fevereiro, março e abril de 2023, onde essas variaram entre 20 minutos e 1 hora e meia. Nesta conversa foram feitas as 10 perguntas previamente elaboradas para o cumprimento de um dos objetivos da pesquisa. Destas perguntas algumas tinham como finalidade traçar o perfil dos coordenadores que estão à frente dos cursos, outras para elaborar o perfil do curso, algumas para sanar dúvidas advindas da análise da matriz curricular e as demais responder às questões da abordagem da EE no curso.

Como esta pesquisa foi realizada entre uma nova mudança de diretriz curricular (Brasil, 2019), consideramos pertinente saber dos coordenadores como esta discussão estava acontecendo dentro das universidades.

Lembramos que foram sete coordenadores que integraram esta pesquisa, onde todos aceitaram participar do estudo. Mesmo com o aceite deles, optamos por não revelar suas identidades, deste modo no trabalho iremos usar os seguintes codinomes: Alice, Ana, Cíntia, Luiz, Miguel, Vinícius e Vitória. A seleção desses nomes não foi algo aleatório, a escolha se deu como forma de homenagear alguns dos alunos que marcaram imensamente a trajetória profissional da pesquisadora.

5.2.1 Perfil dos coordenadores

Para traçar o perfil de cada participante fizemos duas perguntas básicas que estavam no roteiro da entrevista: “Qual é sua formação inicial?” “Quanto tempo está à frente da coordenação do curso?”, a partir delas pudemos conhecer um pouco os integrantes da pesquisa.

Alguns responderam de forma direta e outros foram além, contaram mais detalhadamente sua formação, como uma coordenadora que nos contou que durante a licenciatura fez iniciação científica com Libras.

Entre os participantes da pesquisa tivemos quatro mulheres e três homens à frente dos cursos presenciais de Pedagogia do estado do Rio de Janeiro. A formação inicial dos coordenadores varia entre Educação Física (1), Música (1), Pedagogia (2), Ciências Sociais (2) e História (1), conforme quadro 6. A maioria deles possui mestrado e doutorado na área de Educação.

Dos sete coordenadores entrevistados, dois possuem menos de um ano em seus cargos, como é o caso do Miguel que estava à frente da coordenação há apenas 15 dias e Luiz há dois meses. A coordenadora que mais tem tempo no cargo é a Alice, com aproximadamente seis anos.

Quadro 6: Perfil dos participantes da entrevista

Codínome	Formação Inicial	Tempo no cargo¹⁶
Vinícius	Educação Física	1 ano e meio
Ana	Música	3 anos
Alice	Pedagogia	Em torno de 6 anos
Cíntia	Ciências Sociais	1 ano
Miguel	Pedagogia	15 dias
Luiz	História	2 meses
Vitória	Ciências Sociais	2 anos e meio

Fonte: Elaborada pela autora

Logo, as informações dadas pelos coordenadores têm suas percepções de mundo, suas vivências enquanto profissionais de educação, inclusive pelas experiências distintas que cada um possui em relação ao posto assumido, sendo eles recente ou não.

5.2.2 Perfil dos cursos de Pedagogia

¹⁶ Tempo baseado até a data da entrevista.

Nesta seção traremos o perfil dos cursos de Pedagogia em relação ao cargo de coordenador de curso, compreendendo a dinâmica de cada um deles, se são cargos de confiança ou eleição. Bem como entender como são os procedimentos que cada curso possui, no que se refere aos conteúdos, planos de curso e ementas.

5.2.2.1 Cargo de coordenador

As perguntas feitas nessa seção aos coordenadores não estavam no roteiro prévio, mas ao longo da conversa a partir de respostas dadas, surgiu o interesse de compreender como o cargo de coordenador de curso se construía. Assim, questionamos como que o posto era definido, se por eleição ou outras formas.

Vinícius relatou que não existe uma eleição para o cargo, mas sim uma prática que de quatro em quatro anos o departamento indica um representante para assumir a coordenação de Pedagogia, tendo como única exigência ser professor do Departamento de Educação.

A participante Alice contou que a cada quatro anos a direção da universidade monta as equipes na instituição, assim não há eleição, mas sim a indicação dos coordenadores. Neste curso, a função é um cargo de confiança.

Os coordenadores Luiz, Miguel e Cíntia disseram que o cargo na instituição em que trabalha é através de eleição, com mandato de quatro anos, com a possibilidade de reeleição.

Ana relata que o tempo de mandato na coordenação é de quatro anos, entretanto há um acordo interno, onde a cada dois anos se renuncia para que outro assuma. Existe uma eleição onde votam alunos, técnicos administrativos e docentes.

Vitória relata que não há eleição, mas sim uma consulta aos estudantes e servidores, onde estes votam e a direção do instituto chancela. Tendo a validade de dois anos de mandato e a possibilidade de recondução sem limites.

Através da fala dos coordenadores, quase todas as universidades no período eleitoral para o cargo de coordenador possuem uma única chapa como candidata. E também foi possível perceber através do relato deles que as universidades possuem liberdade de escolher e aplicar o que consideram mais adequado internamente, mostrando que tem independência, conforme a Constituição Brasileira que no Art. 207 expõe que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa [...]” (Brasil, 1988).

5.2.2.2 Plano de ensino e ementa

O plano de ensino é onde se encontram as informações gerais da disciplina, como: nome da disciplina, departamento a que pertence, a carga horária, a quantidade de créditos, período, turno, ementa, objetivos, metodologia, conteúdo programático, avaliação e bibliografia. Relembrando que de todos esses itens citados anteriormente, o único obrigatório para o curso é a ementa.

A ementa é a espinha dorsal da disciplina, é nela que estão de modo objetivo e conciso o que será trabalhado naquela disciplina, trazendo também a visão que está no projeto político pedagógico, portanto a ementa não é um documento modificado facilmente. Tendo isso em vista, fizemos três perguntas aos coordenadores, que traremos a seguir, em forma de subitens.

5.2.2.3 Conteúdos/disciplinas e a carga horária do curso de Pedagogia

A pergunta “como são definidos os conteúdos/disciplinas e a carga horária do curso de Pedagogia, a partir do que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares para formação inicial de professores? surgiu na intenção de compreender como as universidades se articulam e montam as matrizes curriculares conforme os documentos legais. Sabemos que os cursos de Pedagogia são orientados por diretrizes (Brasil, 2006; 2015; 2019), assim as universidades precisam segui-las, e a partir disso, as IES têm autonomia para montar o curso, respeitando as indicações das resoluções.

As respostas dadas pelos coordenadores confirmam que as universidades têm sua própria dinâmica para as modificações que compõem o currículo, e todas elas evidenciam que para as mudanças ocorrerem são necessárias algumas esferas.

Basicamente, quando são necessárias mudanças mais complexas, existem duas estruturas, uma é constituída de colegiado, núcleo docente estruturante e departamentos; a outra é formada por comissão de reformas, departamento e coordenação de área, assim as discussões internas vão do micro para o macro.

E essa discussão toda, ela acontece, assim, do pequeno para o grande [...] no sentido de que a gente fez algumas reuniões, a que a gente chama de reuniões abertas, que são reuniões para toda a comunidade, mas também há discussão mais voltada para disciplinas, carga horária, essa parte, ela acontece nos departamentos e, mais especificamente, ainda nas áreas, porque a gente tem alguns departamentos que são grandes, né? (Alice, 2023).

Já para mudanças menos complexas

[...] que vão sendo demandadas no decorrer dos semestres, isso acontece pelo núcleo [...] vão surgindo algumas demandas, algumas questões [...] e aí vai se debatendo a necessidade de se ampliar a carga horária, ou reduzir, ou atualizar a ementa, atualizar a bibliografia. Então, vamos dizer que no dia a dia, que não é sempre, mas vamos dizer que no dia a dia, essa atualização tem que ser feita pela convocação do núcleo [...] (Miguel, 2023).

Deste modo não é simples realizar qualquer mudança dentro dos currículos, necessita de muito debate até se chegar em um denominador comum, e como já vimos, o currículo é um campo de muitas disputas, onde as discussões em torno dele, na maior parte do tempo, gera tensão.

[...] nesse diálogo, nessa conversa com os colegas, é uma disputa também. A gente nunca teve nenhuma disputa muito... acirrada. Assim de, sabe, com ânimos muito exaltados não. Mas nessa conversa, se entendeu que a gente precisava ter música no currículo, embora era uma carga horária pequena, mas que sim (Ana, 2023).

É interessante notar que esta coordenadora formada em música, pleiteou uma disciplina voltada para sua área, onde na LDB (1996), consta que a música é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, pela lógica esse tema necessita entrar na matriz curricular, uma vez que Pedagogos lecionam em uma parte da Educação Básica.

Além disso, há outros desafios, como a falta de professores de alguma área, que dificulta o debate para possíveis modificações.

Libras, por exemplo, era uma disciplina que eram 30 horas. Aí, depois de muito tempo, sem professor de Libras oficial, lotado lá como concursado, eram professores que a [universidade mandava] e não eram nem substitutos não, eram professores contratados para atender a vários cursos e tal. E era muito ruim isso, porque a pessoa não criava vínculos [...] Aí a gente conseguiu, uma professora concursada [que] lutou para que Libras saísse de 30 horas e subisse para 60 horas, no mínimo (Ana, 2023).

A última grande mudança no currículo de Pedagogia foi com a entrada da extensão (Brasil, 2018, p. 2), onde uma das concepções é promover “a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade”. Com isso, se faz necessário, mais uma vez, discutir as mudanças.

É uma questão que a universidade já está aí debatendo há muitos anos, que é exatamente fazer essa aproximação da universidade com a sociedade. No caso do curso de pedagogia, a demanda é exatamente essa aproximação da formação inicial da escola, da escola básica. Então, isso é uma demanda que faz com que a gente tenha que ter uma atenção cada vez maior para que o futuro, licenciando, licencianda em pedagogia, não vá apenas ter o contato com a escola no momento do estágio (Miguel, 2023).

Em todo e qualquer debate é interessante que quanto mais pessoas estiverem na discussão melhor será o resultado, pois é importante ouvir todas as visões, mesmo que algumas não sejam contempladas no final.

São reuniões ampliadas no sentido de serem abertas a quem queira participar, mas a gente nunca tem assim... um envolvimento de um número expressivo de professores nessas reuniões ampliadas, entendeu? Normalmente, acabam participando os representantes de cada comissão, os representantes dos departamentos, as pessoas que têm alguma função ali de maior responsabilidade, mas sabe assim... não tem um envolvimento é... muito grande de todo mundo não” (Alice, 2023).

Eu acho que os professores, que falta o engajamento dos professores da pedagogia, principalmente para discutir questões que são questões relacionadas ao curso, relacionadas ao currículo [...], eu acho que falta porque a gente tem um curso de pedagogia que não é pensado por professores de pedagogia, porque nós temos a maioria dos professores são bacharéis e não em pedagogia (Cíntia, 2023).

De acordo com os depoimentos acima, podemos refletir alguns aspectos, o primeiro é referente a ausência de participação dos docentes. Podemos observar por dois aspectos, um deles é a falta de comprometimento mesmo, pois podem considerar as discussões sem sentido e que não conversa com sua área de atuação ou pesquisa. Um segundo aspecto que devemos ponderar é a sobrecarga de trabalho dos professores universitários, gerando um esgotamento físico e emocional (Lemos, 2011). De fato, em determinadas situações, não é que o profissional não queira envolver-se, mas são tantas demandas que é preciso escolher quais são as prioridades.

Para finalizarmos este subitem, ficou perceptível que as universidades possuem sua própria dinâmica para as modificações dos conteúdos nas disciplinas que compõem a matriz curricular, mas respeitando as esferas para a aprovação das mudanças. Algumas possuem mais autonomia a depender do tamanho da mudança, enquanto outras, independente da extensão da modificação, precisam passar por todos os níveis de aprovação.

Foi possível notar também que a mudança de ementa ou plano de ensino fica a critério do docente ou professor de departamento fazer, conforme a normativa que está em vigor no momento, mas geralmente a modificação ocorre na reformulação curricular. Nada mais coerente, uma vez que é o profissional que está na ponta e tem o contato direto com os estudantes para sentir e ouvir as necessidades. A solicitação do docente pode ocorrer fora da reformulação curricular, no entanto deve passar pelos órgãos superiores da instituição para a aprovação da mudança.

5.2.2.4 Periodicidade da revisão dos planos de ensino/ementas do curso

A questão “com qual periodicidade os planos de ensino/ementas do curso são revisados?” nasceu no intuito de compreender o período de revisão dos documentos, uma vez que identificamos na primeira etapa da pesquisa planos de ensino com referências ultrapassadas e com nomenclaturas que já haviam caído em desuso.

Em relação à frequência dessa revisão trouxemos três falas de coordenadores diferentes. A primeira delas argumenta que é necessário ter um tempo para que o plano de ensino seja

colocado em prática, uma forma de experimentá-lo, onde só será possível identificar os erros e acertos depois de um tempo, mas não mencionou quanto tempo seria possível para mensurar.

[...] para se ter uma avaliação do que precisa ser modificado, do que precisa, de uma certa maneira, uma revisão, precisa também de um tempo (Miguel, 2023).

Outro coordenador também relata que não havia uma periodicidade para revisão, mas que com a nova mudança no currículo, foi estipulado um prazo para revisão.

[...] uma periodicidade fixa que eu saiba não. Mas acho que o tempo todo a gente está discutindo nos colegiados de curso [...] porque acaba que tem uma sobrecarga muito grande de trabalho sobre os professores do ponto de vista de executarem tarefas [...] a gente vai equilibrando essa discussão numa cadência que, com certeza, o ideal era que a gente tivesse uma periodicidade fixa para fazer esses balanços. Inclusive, a gente já está estipulando algumas coisas desse tipo. Então, a gente fez esse ajuste curricular sobre extensão. A gente já colocou na resolução que daqui a dois anos, se não me engano, a gente vai fazer um balanço, vai adaptar ou não. Mas não é algo para discutir tudo com uma periodicidade fixa, mas é algo para se pensar no futuro. Acho que é interessante ter um balanço global periódico (Luiz, 2023).

Consideramos esta conduta bastante positiva para aprimorar ensino, mas refletindo a respeito do tempo estipulado, será que com dois anos é possível reavaliar o que vem ou não dando certo? Talvez um ciclo de quatro anos seja interessante, uma vez que é o tempo mínimo para a formação, mas aqui são só presunções, pois não sabemos ao certo o que é melhor. No entanto, mesmo não tendo resposta fechada para isso, julgamos a atitude de revisão extremamente benéfica para a busca do aperfeiçoamento.

Outra coordenadora argumentou que a reavaliação é feita quando uma nova diretriz curricular se impõe, assim são obrigados a revisar até para identificar se estão de acordo com as normas. E uma outra coordenadora trouxe duas formas

Em geral, é quando tem uma movimentação de reforma curricular (Alice, 2023).

Um período, uma coisa organizada, isso a gente não tem. Mas a gente é [...] por exemplo, agora mesmo quando veio essa questão da creditação da extensão, como teria que mexer [...] foi o momento oportuno para fazer essa revisão. Então eu falei, gente, já que a gente vai ter que mudar, dar uma revisada na bibliografia e mexer também nessa questão da carga horária [...], vamos dar uma olhada também nas ementas. E além disso, muitas vezes o próprio professor falava [...] é uma coisa que eu mesma, na minha disciplina [...] em vários momentos eu falei para a chefe de departamento, eu estou querendo...eu melhorei aqui a ementa, revisei e tal. Então isso é uma coisa que é um fluxo meio que contínuo assim, pelo menos até hoje foi um pouco assim (Ana, 2023).

5.2.2.5 Necessidade de alteração nos planos de ensino/ementa

“Caso haja necessidade de alguma alteração da ementa/plano de ensino devido às mudanças atuais de nomenclatura ou legalidade, por exemplo, como a instituição lida com isso?” Essa pergunta surge do interesse de saber como a universidade se comporta quando um currículo está em andamento e surge algo para ser mudado. Pelo discurso dos coordenadores essa função é basicamente determinada pelos professores, onde eles observam e apontam.

Tem universidade que independentemente do tamanho da modificação passa por todos os órgãos internos para a aprovação. Já tem outras que a depender da alteração, se não for nada tão determinante para aquela disciplina é apenas necessário comunicar entre seus pares da mudança.

O professor responsável pela disciplina que vai demandar atualização ou não do programa, da ementa e do próprio nome da disciplina. E aí, obviamente, isso tem que passar pelos órgãos colegiados, da instituição, para ser aprovado e realizar a atualização necessária. Mas, na maior parte das vezes, acontece na medida das reformas curriculares (Vinícius, 2023).

Então, se a mudança não atingir o texto da ementa, aquele paragrafozinho, se ela não atingir o título, ele não precisa levar para votação nenhuma. A gente tem uma prática no nosso departamento de compartilhar, mas isso não é votação. Se ele alterar o texto da ementa, e às vezes são alterações pequenas, tipo assim, se você for tirar o prefixo de uma palavra, você já está alterando a ementa. Aí o departamento precisa aprovar a alteração, é uma votação no departamento (Vitória, 2023).

Compreendemos que para mudanças mais importantes é necessário a aprovação, uma vez que a depender da alteração pode descaracterizar toda a disciplina.

5.2.3 Educação Especial nos cursos

Nesta seção traremos quatro perguntas mais específicas feitas aos coordenadores de Pedagogia a respeito da conduta adotada em relação a EE nos cursos e a posterior análise para cada uma delas. Dessas perguntas, três são com respostas binárias e duas perguntas possuíam abrangência nas respostas, o que ocasionou em categorização.

5.2.3.1 A abordagem do tema inclusão da pessoa com deficiência no curso

Para a pergunta, a temática da inclusão da pessoa com deficiência é abordada para além do departamento específico ou só o núcleo de Educação Especial discute o assunto? Pudemos perceber que cada curso tem um modo organizacional. Uns têm departamentos e outros núcleos,

assim esta pergunta foi pensada para compreender a maneira como os cursos lidam com o tema, se a discussão fica apenas o local onde a disciplina de EE está lotada ou se outros também abordam o assunto. Abaixo, no quadro 7 está a quantidade de departamento ou núcleo que as instituições possuem.

Quadro 7: Quantidade de departamento no curso de Pedagogia por universidade

Instituição	Núcleo ou Departamento
Uenf	3 núcleos
Uerj Maracanã	6 departamentos
Uerj: São Gonçalo	5 departamentos
Uerj: Baixada	5 departamentos
UFF: Niterói	4 departamentos
UFF: Angra	2 departamentos
UFF: Pádua	3 departamentos
UFRJ	3 departamentos
UFRRJ: Nova Iguaçu	4 departamentos
UFRRJ: Seropédica	9 departamentos
Unirio	3 departamentos

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme quadro acima, podemos verificar que todas universidades possuem mais de um departamento, de acordo com sua realidade, e a disciplina de EE fica inserida num deles. Um dos coordenadores, faz a autocrítica de que a discussão do tema da inclusão pode melhorar e o segundo revela que a universidade tem uma estrutura bem interessante a esse respeito.

[...] eu acredito que sim, mas eu acho que pode melhorar, tá? A gente sempre pode melhorar, tá? (Miguel, 2023).

Então, a gente tem uma forma de organização aqui que são baseadas em assessorias. Então, tem assessoria de extensão, tem assessoria de inclusão [...] a assessoria de inclusão congrega professores de várias áreas e os técnicos em assuntos educacionais para formular desde medidas cotidianas sobre monitor para algum aluno, algum regime excepcional de aprendizagem, até algum estudante que está passando por um momento difícil [...], a gente debate nesse espaço da assessoria. Tem professores de várias áreas, inclusive de inclusão. E a gente faz essas reuniões mensais e tem funcionado muito bem, porque o fato de os técnicos, os professores, os estudantes, a gente consegue construir uma organicidade, perceber os vários ângulos que cada um está olhando (Luiz, 2022).

Um texto sobre a responsabilidade social da universidade, dos autores Araújo, Di Blasi e Dutra (2021), nos remeteu as falas acima, um por compreender que ainda necessita melhorar a conduta, tendo assim a consciência do papel dos professores e da universidade na inclusão. E o outro, por nos mostrar que é possível ter ações efetivas não só com o corpo docente, mas também com outros atores da instituição, com o propósito de ser o mais efetivo possível no suporte desses estudantes, corroborando com o pensamento dos autores em que a universidade deve se transformar para receber qualquer perfil de aluno “buscando sempre melhorar e promover a educação social, política e cultural [...]” (p. 119).

Um outro ponto trazido é quando aparece um estudante com deficiência no curso, então há movimentação dos docentes para fazer essa discussão em relação ao atendimento, observando as demandas específicas desse estudante.

[...] quando os professores se veem na situação de terem alunos com deficiência nas suas salas e aí, em geral, esses professores se manifestam, pedem algum tipo de ajuda e tudo mais (Alice, 2023).

Procurar suporte é sempre melhor do que ficar estagnado, entretanto não consideramos esta como a melhor maneira de tratar do assunto. É relevante procurar ajuda, pois ninguém sabe de tudo e nunca saberá, mas agir de repente não é a melhor solução, é necessária constância. Furlan *et al.* (2020, p. 443) em uma pesquisa sobre formação e experiência docente no Ensino Superior também questionam se “a busca por uma formação “emergencial”, afinal o semestre já estará em curso e o aluno em sua sala de aula, consegue proporcionar atitudes significativas no processo de ensino aprendizagem?”

Amorim, Antunes e Santiago (2019) em um trabalho sobre a inclusão no Ensino Superior trazem algumas reflexões que são pertinentes à fala acima. Uma delas é o debate da inclusão da PcD nas universidades serem recentes em comparação a Educação Básica, levando assim a diversos desafios. Os autores apresentam algumas dificuldades que as IES possuem, como a “ausência de um serviço de atendimento educacional especializado, falta de formação de docentes para lidar com os estudantes com deficiência em sala de aula [...]”. Além de “tal realidade provocar em alguns desses profissionais uma profunda angústia e uma sensação de rejeição ao fato de esses estudantes frequentarem o Ensino Superior” (Amorim, Antunes e Santiago, 2019, p. 337).

Ainda que tenhamos espaços universitários se movimentando minimamente, infelizmente há outros que não compreenderam a importância da discussão do tema da inclusão da PcD para todo o corpo docente, fato este que colabora para que a discussão fique a cargo

apenas do docente da disciplina, nem sendo debatido dentro do departamento onde a disciplina está inserida.

[...] então a discussão fica sempre dentro desse departamento, que é o departamento que é de todo o curso de pedagogia (Ana,2023).

Não, não discute (Cíntia, 2023).

[...] fica sempre a cargo da educação especial de uma disciplina e, portanto, de um docente responsável por essa disciplina, né?! (Vinícius, 2023).

A entrada de PcD na universidade não é algo novo, principalmente para pessoas com deficiência física, o que é recente são os diversos tipos de deficiência e as NEE que adentram o Ensino Superior, e impõem não apenas uma acessibilidade física, mas também metodológica, e a que consideramos como principal delas: a acessibilidade atitudinal (Sasaki, 2019), que está no campo do comportamento.

O PNEEPEI (2008) já mencionava que

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 17).

Assim, compreendemos os desafios de lidar com esse público na universidade, mas é preciso agir com mais diálogo, suporte pedagógico e principalmente formação. É preciso que a universidade instrua adequadamente seus docentes para receberem os estudantes com deficiência ou NEE e formarem os novos professores na perspectiva inclusiva.

5.2.3.2 Formação ao corpo docente

A base dessa pesquisa é sobre formação inicial de professores, entretanto a formação de um docente é contínua, deste modo nos interessa saber como está a formação dos formadores. Assim perguntamos se a instituição promove, para o corpo docente, formação continuada sobre a temática da inclusão da PcD.

Tínhamos como hipótese inicial que as universidades não fomentam a formação continuada de professores a respeito da inclusão das PcD, e essa suspeita se confirmou na maior parte dos relatos.

Formação específica para esse tema, eu não tenho informação [...] essa ênfase ainda não é dada como eu acho que poderia (Luiz, 2023).

Olha, eu não posso te afirmar que a [nome da instituição], como um todo, não promove, mas assim, lá mesmo, internamente, a gente não teve nunca nenhum tipo de formação continuada, né? (Ana, 2023).

Não que eu tenha conhecimento [...] eu acredito que não, que não aconteça. Porque acho que seríamos avisados (Alice, 2023).

[...] não tem nada. É algo que nós precisamos fazer. É algo que eu não sei se nós temos pernas para fazer no momento, mas nós precisamos fazer isso de uma forma urgente (Cíntia, 2023).

Um estudo realizado por Ferrari e Sekkel (2007), já apontava para os desafios de uma EI no Ensino Superior em relação às PcD. E nele as autoras apresentam alguns pontos cruciais que devem ser enfrentados, aqui iremos nos deter a dois deles. O primeiro está ligado à postura que a universidade tem em relação à inclusão, qual é a conduta adotada, pois “a omissão institucional com relação à explicitação de objetivos e elegibilidade do seu alunado leva a que os limites não definidos se tornem questões concretas na sala de aula” (p. 644-645).

As IES, enquanto entidades educacionais, demonstram não possuir diretrizes institucionais muito bem definidas em relação a EI, assim não norteiam o trabalho de seus docentes e por consequência não os capacita para o trabalho com estudantes com alguma NEE, deixando muitas vezes a cargo deles sua própria formação.

Eu acho que a universidade peca um pouco em não promover essa formação continuada. A gente, na educação, na pedagogia, em certa medida, a gente acaba fazendo, muitas vezes por conta própria, no diálogo com os colegas, essa formação continuada não oficial (Miguel, 2023).

A formação de professores, inclusive, é o outro ponto levantado por Ferrari e Sekkel (2007, p. 646), onde argumentam que o pensamento de que “a formação docente não tem sido considerada uma exigência no ensino superior, precisa ser revista diante dos desafios da educação inclusiva”. Uma vez que existe uma preocupação muito grande na formação inicial de professores acerca da inclusão para uma atuação na Educação Básica, mas essa atitude não é muito perceptível quando falamos de formação docente no Ensino Superior, sensação essa explicitada na maioria das falas dos coordenadores.

Ainda no que se refere a formação, é importante ressaltar que os ensinamentos oportunizados não devem ser aligeirados e necessitam de certa regularidade, pois as práticas pedagógicas devem acompanhar o perfil dos alunos. Sabemos que os professores possuem

diversos compromissos para além da docência, entretanto as universidades necessitam ter em seus calendários acadêmicos espaço para formação contínua de seus docentes.

A instituição promove muitas capacitações curtas para muitos temas diversos (Vitória, 2023).

A formação contínua se faz necessária para que as barreiras atitudinais e metodológicas possam ser eliminadas. Ferrari e Sekkel (2007, p. 642) destacam que o

“trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas”.

Na pesquisa de Furlan *et al.* (2020) em que entrevistaram docentes do Ensino Superior em relação à inclusão, sobre a formação continuada, consideram que o “déficit na formação docente são questões que podem levar ao processo de inclusão marginal, que transformam as escolas e universidades em ambientes perversos, degradantes e que às vezes não possibilitam a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem” (p. 435). Os autores ainda argumentam sobre a necessidade de se compreender que a inclusão de PcD ou com alguma NEE é incumbência de todos. Assim, “as instituições precisam se posicionar oficialmente, envolvendo o corpo docente no processo de formação continuada dos formadores para que seja efetiva a formação inicial dos futuros professores, que atuarão na educação básica inclusiva” (p. 435).

Para finalizar, é primordial que as IES tenham como missão institucional a formação docente, não como algo pontual, mas com o propósito da formação continuada, tão necessária nesta sociedade diversa e em constante modificação.

5.2.3.3 Adesão dos docentes para o tema da inclusão da PcD

Perguntamos aos coordenadores como eles avaliavam a adesão dos docentes para o tema da inclusão. Aqui, com essa questão, buscamos compreender a aceitação dos professores ao tema, se estão receptivos à discussão da inclusão da PcD, até mesmo como forma de quebrar a barreira atitudinal, que para nós é o obstáculo mais difícil de romper. É importante pensar que tal bloqueio pode ser gerado por diversos motivos, um deles pode estar relacionado ao estigma

já estabelecido por esses sujeitos ou até pelo não conhecimento a respeito do assunto, gerando inseguranças.

De todo modo, qualquer que sejam os motivos, eles precisam ser superados, pois o estudante com deficiência está na universidade e tem o direito de todo e qualquer cidadão de uma educação de qualidade e que atenda às suas necessidades. Entretanto, na fala de alguns entrevistados percebemos que ainda há um caminho longo a se percorrer quanto a um debate consistente e efetivo para a inclusão das PcD.

[...] eu ousaria dizer que não [...] então essa temática, essa discussão, ela aparece na região, ela aparece dentro do Instituto, mas daí a gente incorporar isso dentro das disciplinas, é uma dificuldade, eu acho que é uma dificuldade, por nossas próprias formações que não passou por essa questão, não teve isso, então fica... Eu não sei se os meus colegas... Eu não percebo isso, se os meus colegas se preocupam ou se sentem à vontade, aptos a lidar com essas questões nessas aulas (Ana, 2023).

Eu acho, assim, que o corpo docente não está preocupado. A bem da verdade, o corpo docente, ele não se preocupa, né? Deixa acontecer [...]. Então, aí, assim, acho que os professores, eles não se interessam. Eu acho assim, que num ponto de vista, se você for perguntar, ah, interessa, como é que é, ah, inclusão é importante, a gente tem que discutir, vai sair os discursos, assim, temos no plano do discurso, né? Vai sair o discurso mais bonito possível [...], mas agora, se a gente for ali pra prática, em sala de aula, a prática do professor não condiz com a fala do professor. [...] Alguns sim, mas a grande maioria não se preocupa, a grande maioria não está nem aí. Deixa acontecer, na hora que acontecer, a gente vê como é que faz. Porque você tem que pensar antes, fazer um planejamento antes, vai dar trabalho. E dá trabalho, mas ninguém quer trabalho (Cíntia, 2023).

A fala acima é preocupante, evidencia que o tema da inclusão em relação à PcD ainda em alguns locais é algo fictício, apenas para compor um discurso moralmente aceito, no entanto não é algo concreto. Para Junges e Behrens (2015, p. 298)

se os professores não mudam sua maneira de conceber e compreender a educação, o ensino e a aprendizagem, não são capazes de mudar sua maneira de agir em relação a eles. As concepções que os professores têm sobre o ensino influenciam diretamente a maneira como agem sobre ele.

Claro, que não podemos tirar a parte pelo todo, há diversos docentes atentos e participantes no que tange a inclusão de PcD em suas aulas, independente de uma formação adequada para tal. Mesmo assim, muitos professores dispõem de práticas pedagógicas adequadas para acessibilizar seus conteúdos e possibilitar o processo de ensino-aprendizagem desse alunado.

E em geral, nós temos uma boa acolhida, sim, uma boa receptividade dos professores com esses alunos, sabe? [...]. Em geral, os professores se empenham em entender como podem viabilizar, sabe, uma estrutura melhor, um material melhor. Eu sinto uma boa recepção, sim, dos colegas (Alice, 2023).

Acho que tem diversos níveis de familiaridade com o tema. Acho que, de alguma forma, todo mundo é bem sensível ao tema. Mas não basta ser sensível, você tem que ter uma formação para lidar [...], mas ainda tem muitos elementos que a gente podia aprimorar para dar conta disso (Luiz, 2023).

É importante ressaltar que dentro do debate da inclusão da PcD, necessitamos avançar para além da acessibilidade física, como aparece na fala do coordenador abaixo.

[...] eu acho que há uma preocupação constante com as diversas demandas dos alunos. [...] E aí, assim, o que eu percebo, por exemplo, que há uma preocupação por parte dos professores muito em relação à questão de quando ele tem uma deficiência física. Por exemplo, teve um debate lá que estava precisando melhorar a questão da sinalização para os alunos cegos, aquele tapete... [...]. Então, assim... melhorar a questão da rampa para os alunos cadeirantes [...] (Miguel, 2023).

Muitos ainda acreditam que a única barreira a ser eliminada é a da estrutura arquitetônica, mas segundo Sasaki (2019) há sete formas de acessibilidade, que são elas: **1. Arquitetônica** é o “acesso sem barreiras físicas” (p. 129), em prédios, meios de transportes e outros; **2. Atitudinal** é “acesso sem barreiras resultantes de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações” (p. 134), portanto está no campo das condutas; **3. Comunicacional** é o “acesso sem barreiras na comunicação” (p. 143), seja por meio de um bate papo cara a cara, livros ou internet, entre outros; **4. Instrumental** é o “acesso em barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios, tecnologias” (p. 148), uso de um engrossador de talheres, por exemplo; **5. Metodológica** é o “acesso sem barreiras nos métodos, teorias e técnicas” (p. 151), são as diversas formas de ensinar; **6. Natural** é o “acesso sem barreiras nos espaços criados pela natureza e existentes em terras e águas de propriedades públicas ou particulares” (p. 156), por exemplo uma ponte que dá acesso a uma cachoeira; **7. Programática** é o “acesso sem barreiras invisíveis embutidas em textos normativos” (p. 162), um exemplo é a lei de cotas para ingresso ao Ensino Superior.

Concluimos que a aceitação dos docentes está diretamente relacionada ao que falamos no tópico anterior, a formação. Quando a instituição investe no desenvolvimento pedagógico de seus docentes, o próprio se sente mais seguro e apto para lidar frente aos desafios impostos no dia a dia, fazendo com que compreenda seu papel nesse processo. Além de contribuir para a quebra de estigmas e preconceitos estabelecidos a esses sujeitos no Ensino Superior.

5.2.3.4 Objetivo(s) do curso de Pedagogia em relação a temática da EE na perspectiva inclusiva

Perguntamos aos coordenadores qual(is) o(s) objetivo(s) do curso de Pedagogia na formação dos graduandos em relação ao tema da Educação Especial na perspectiva inclusiva? Após leitura e análise das respostas para essa pergunta, identificamos que certos temas surgiram mais de uma vez, assim, selecionamos algumas categorias que são: **interdisciplinaridade**, **interseccionalidade** e **formação holística** para melhor apresentar o relato dos participantes.

5.2.3.4.1 Categoria 1: Interdisciplinaridade

Interdisciplinaridade é a conexão entre áreas de conhecimento, deste modo essa ideia dentro da educação faz todo sentido, pois muitos assuntos pertinentes ao ensino possuem afinidade, dificilmente um conteúdo não se relaciona com outro. Entretanto, essa interdisciplinaridade muitas vezes não acontece, assuntos são abordados dentro de um nicho, não perpassando por outros.

Gatti *et. al* (2019, p. 312) relatam que “as licenciaturas continuam, grosso modo, voltadas para as disciplinas específicas do currículo da escola básica e não propriamente para a formação mais integrada e interdisciplinar”. As autoras argumentam que não há uma movimentação para interligar os assuntos, percebemos essa situação na primeira etapa desta pesquisa, onde os conteúdos referentes a EE, na maioria das vezes está dissociado, e agora a fala de uma das participantes vai ao encontro do que foi verificado no trabalho.

Então, a gente tenta fazer uns molhos, assim, sabe, mais misturados, qual seria um tema, uma coisa para a gente tratar que perpassasse todas essas questões. Ou que questão das nossas disciplinas que perpassam todos esses conteúdos. É uma coisa super difícil de fazer, depende de uma série de questões, depende de calendário, depende da empatia entre os professores também, que nem sempre acontece, então, dificulta isso (Ana, 2023).

A partir da fala da coordenadora, iremos abordar a questão da empatia do docente. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 44) fazem uma crítica bastante dura a esse respeito quando dizem que “se o professor puder optar, ele só irá adotar as mudanças que acredita serem efetivamente justas e úteis para o seu trabalho”. Compreendemos na fala dos autores que se não houver um trabalho institucional que direcione para as questões de uma EI, os docentes dificilmente farão isso por conta própria, uma vez que sair da zona de conforto é trabalhoso, fato este também relatado por esta participante da pesquisa.

Todavia, não podemos generalizar, pois existem docentes que entendem a necessidade e a importância de abordar o tema da EE para além do seu campo de ação, como é o caso da coordenadora abaixo. Onde sabem que a inclusão é papel de todos, mesmo que não possuam ainda as ferramentas necessárias para efetivá-las.

Então, apesar da educação especial não ser a minha área de pesquisa, ela está no meu universo, precisa estar no meu universo, né (Alice, 2023).

Compreendemos que trabalhar o corpo docente para atuar de modo interdisciplinar seus conteúdos, não é tarefa fácil, pois necessita de tempo e estudos. Contudo, se faz “necessário aguçar a capacidade do professor de refletir sobre a sua própria prática, autoavaliar-se e reconstruir suas condutas com autonomia, em conformidade com a realidade que se apresenta” (Vieira; Omote, 2021, p. 750). Além disso, destacamos que a EI perpassa todos os segmentos e todas as disciplinas, dessa forma não deveria ser de uma área ou disciplina específica, mas fazer parte de todo contexto. O desafio é dialogar com concepções opostas ou complementares. É necessário que os cursos compreendam a importância dessa interação, não somente para a melhorar a formação de futuros professores, mas também para ampliar o repertório dos docentes do Ensino Superior.

5.2.3.4.2 Categoria 2: Interseccionalidade

Como já vimos no primeiro capítulo deste trabalho, Goffman (1981) descreve alguns tipos de estigma, onde o sujeito pode ter um ou pode entremear outros. Uma pessoa com deficiência física, não passa pelas mesmas questões que um indivíduo homossexual e com deficiência física, que por sua vez também não experimenta o mundo do mesmo modo que um cidadão preto, homossexual e com deficiência física.

Sendo assim, dentro do campo social, alguns marcadores de minorias precisam ser analisados com lupa, ou seja, a interseccionalidade compreende a análise da justaposição de grupos discriminados. Freitas e Santos (2021) fizeram uma pesquisa sobre a perspectiva da EI de crianças negras com doenças crônicas e crianças negras com deficiência, e as formas de tratamento dado a elas. Os autores defendem que a “educação inclusiva, mais do que uma perspectiva, tornou-se irrenunciável para uma educação especial que não se deixe capturar por expectativas segregadoras” (p. 4).

E esse olhar atento às formas de existência dentro da EI apareceram na fala de alguns coordenadores, da preocupação em formar futuros professores vigilantes às complexidades sociais presentes em nossa sociedade.

Como é que a gente faz uma inclusão real, assim, no sentido das pessoas... um cara de classe média, branco, não tem a mesma possibilidade, não é a mesma possibilidade uma pessoa negra, periférica, que tenha alguma deficiência, desenvolver sua vida acadêmica, participar de um grupo de pesquisa, de extensão, então, a desigualdade está mais distribuída de uma forma às vezes sutil, às vezes não, e a institucionalidade, às vezes, camufla muito essa desigualdade (Luiz, 2023).

[...] um dos seus objetivos é exatamente enfatizar formar para atender as demandas da diversidade e da pluralidade. E aí, num dos objetivos, eles colocam principalmente a questão do atendimento, às demandas da formação da população negra, da população LGBTQIA+, da população dos portadores de necessidades especiais. [...] Então, há uma perspectiva de um trabalho constante e de compreender também as demandas, porque [...] vão se ampliando cada vez mais à medida em que vai se compreendendo que esse estudante portador de necessidade especial, da educação inclusiva, ele tem diversas identidades (Miguel, 2023).

O discurso acima está em consonância com as Diretrizes Curriculares atuais (Brasil, 2019), mesmo esta não sendo bem aceita e muito criticada no mundo acadêmico (Gonçalves *et al.*, 2020). O documento menciona que os cursos devem ter “compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade [...]” (Brasil, 2019, p. 5).

Se faz necessário que os futuros professores tenham a compreensão dos recortes sociais existentes para que atuem de modo equânime com seus estudantes, agindo claro, dentro das suas possibilidades, pois há situações principalmente de cunho social em que o docente não tem controle. Dentro dessa perspectiva da interseccionalidade (Akotirene, 2019), julgamos que Fraser (2006) tem a contribuir com o debate, uma vez que apresenta argumentos sobre a justiça social para os grupos minorizados, discussão esta que fizemos no capítulo 1, quando abordamos a luta das PcD pela justiça social.

Por fim é fundamental ter clareza que “os corpos dessas pessoas são inseparáveis de suas dimensões socioculturais, em cujo sentido encontramos camadas sobrepostas de complexidade em que se materializam também questões de gênero, raça, etnia e classe social” (Freitas; Santos, 2021 p. 3). Sendo assim, um indivíduo é constituído de partes que formam um todo e esses segmentos devem ser levados em consideração para compreender o sujeito em sua integralidade.

5.2.3.4.3 Categoria 3: Formação holística

Nesta categoria surgiram relatos referentes a uma formação global, tendo em vista que os estudantes de Pedagogia concluíam o curso com a habilidade de ler e entender o ambiente educacional no qual estão inseridos, incluindo um espaço que possui uma PcD, conforme relato abaixo.

[...] nossa preocupação com que o aluno leia o ambiente e atue de acordo com o ambiente que ele está, com as pessoas com que ele está [...]. Sendo assim, eu entendo que o aluno que consegue observar onde ele está, com quem ele está, e realizar, por exemplo, um diagnóstico a partir de demandas reais das pessoas e não do que ele acha que é importante, e fazer uma proposta de intervenção a partir do que ele vê e do que é uma demanda real do ambiente. Se ele tiver um ambiente em que ele está lidando com pessoas com deficiência, eu acredito que a formação que a gente provê e que a gente busca prover, é que o aluno consiga dialogar com o que ele está vendo. [...] E eu acho que, se ele estiver aberto a aprender, ele pode trabalhar com cenários novos, eu acho que isso é a lição mais importante (Vitória, 2023).

Segundo as Diretrizes de Pedagogia (2006, p. 2), o egresso deve estar apto a “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, políticas e outras”.

Além do relato de Vitória, percebemos uma preocupação com uma formação inicial voltada para os direitos humanos, que leve em consideração a totalidade de uma pessoa:

Eu acho que a gente está formando não só profissionais da área de educação, mas seres humanos, trabalhadores, cidadãos (Luiz, 2023).

Já Ana traz dois pontos de reflexão, uma é sobre essa formação ampla em que o profissional deve estar qualificado para enfrentar a realidade de sala de aula e o outro é uma certa crítica a esse modelo de formação inicial, uma vez que ela é segmentada.

[...] eu acho que o curso de pedagogia, é um curso que aquele profissional [...] ele não vai trabalhar, ele não é professor de matemática, ou de música, ou disso ou daquilo, é um professor integral, interdisciplinar ou multidisciplinar. E a formação dele é toda fragmentada [...] (Ana, 2023).

Em relação a essa formação fragmentada Libâneo (2015, p. 645) argumenta que a “dissociação e a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico podem explicar uma formação pouco sólida na especificidade disciplinar”. O autor entende que os cursos de Pedagogia estão mais voltados para as questões pedagógicas e não tem dado muita

atenção ao conhecimento disciplinar. Para ele, “o pedagógico existe para o disciplinar, por outro, o ensino da disciplina requer o pedagógico” (p. 645).

A reflexão que fazemos a partir do relato da coordenadora Ana é justamente o desafio de formar professores dentro deste modelo de currículo, onde se deseja desenvolver um profissional mais capacitado possível para enfrentar as diversidades de sala de aula, como relato a seguir:

Então você tem que formar um professor que seja capaz de ensinar qualquer um (Cíntia, 2023).

Concordamos integralmente com a fala de Cíntia, entretanto pelo que observamos nesta pesquisa não dá para ter certeza dessa formação inicial que contemple a todos, uma vez que os currículos são fragmentados, onde os assuntos regularmente não têm ligação entre si. O professor possivelmente vai reproduzir aquilo que lhe foi ensinado, se a abordagem da sua formação foi feita dentro de uma lógica segmentada, será que na prática esse sujeito conseguirá atuar fora da caixa?

Para finalizar esta questão, trazemos a fala de duas coordenadoras. Estas não entraram na categorização, pois foram assuntos pontuais, mas que são questões relevantes e consideramos pertinentes mencioná-las nesse momento da discussão, visto que são pontos cruciais para nossa reflexão.

Um ponto levantado por Alice foi o capacitismo dentro do corpo docente, onde alguns professores não acreditam no rendimento de um aluno com deficiência, avaliando-o com uma “régua” inferior, sem nem ao menos compreender as necessidades do estudante.

[...] alguns dos nossos colegas entendem que não podem reprovar uma pessoa com deficiência, que a priori a pessoa tem que ser aprovada (Alice, 2023).

Amorim, Antunes e Santiago (2019, p. 337) relatam que também passam por esta dificuldade em sua universidade, ao relatarem que existem “questionamentos sobre a capacidade de esses estudantes exercerem a profissão para o qual estão se formando e muitas outras têm sido constantemente levantadas por profissionais que atuam no Ensino Superior”.

O capacitismo para Sasaki (2014, p. 10) tem como foco as “supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’”. Nesta conjuntura os docentes, assim como boa parte da população, tem a ideia de que PcD são incapazes nos diferentes espaços, contextos e funções.

Deste modo para que ocorra realmente uma formação holística se faz necessário a quebra dessas barreiras dentro da universidade, assim como na sociedade. Existem situações

que não precisam ser faladas para serem ensinadas, afinal certas atitudes, infelizmente, fomentam o preconceito às PcD.

Para que essa situação não ocorra, mais uma vez se fez necessário que as IES promovam formação constante e com assertividade para docentes do ensino superior, bem como sua comunidade. De certa forma, a PcD também tem acesso ao Ensino Superior por meio de ações afirmativas, mas como será sua permanência com atitudes como essas, deste modo “eis a grande responsabilidade social da universidade: não basta apenas assegurar esse direito, faz-se necessário promover ações que auxiliem o ingresso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior” (Araújo; Di Blasi; Dutra, 2021, p. 121).

E para finalizar trazemos a fala da Cíntia, que destaca a importância do ensino para todo e qualquer aluno, onde a aprendizagem é possível dentro das diversas formas de se ensinar. Este relato nos remete ao Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

Porque na minha cabeça, enquanto professor, todo mundo consegue aprender, todo mundo aprende, mas as pessoas aprendem em tempos diferentes e em formas diferentes. Se eu tenho uma sala ali com 25 alunos, é difícil, é difícil, mas eu tenho 25 mundos diferentes. E a minha aula, ela tem que alcançar todos aqueles alunos, se um aluno não foi alcançado [...], minha aula estará perdida [...] isso é o que eu gostaria que fosse enquanto curso (Cíntia, 2023).

O DUA tem como premissa organizar o ensino de modo a acessibilizar o conhecimento a todos os estudantes, levando sempre em consideração as especificidades de cada um (Zerbato; Mendes, 2021). Deste modo, essa concepção preza por um planejamento que todos sejam contemplados, tarefa ainda muito difícil para muitos professores, seja por falta de conhecimento ou falta de tempo para planejar, uma vez que no tempo de planejamento estão executando outras demandas do ensino superior. Dentro dessa perspectiva, em 2023 junto com outros pesquisadores foi publicado um artigo (Apêndice 5) sobre adequações de jogos matemáticos para um estudante com deficiência visual do Ensino Superior.

Isso posto, vimos que temos um longo caminho pela frente em relação a formação inicial, pois existem lacunas a serem preenchidas, faltam ações concretas, como por exemplo a institucionalização real de inclusão para PcD dentro das universidades e por consequência investir na formação contínua para os docentes do ensino superior. Ações essas que têm a capacidade de mudar pensamentos e caminhar para uma direção realmente inclusiva.

Finalizamos com a reflexão que Gatti (2013) fez em relação a responsabilidade do docente, onde

a escola justa- que faz justiça social- é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela

escola em que alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares (p.53).

5.2.4 Mudança de resolução

Seguindo a entrevista, perguntamos aos coordenadores como o corpo docente estava debatendo a resolução de nº 2, de 20/12/2019 que define as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores. O questionamento surgiu para compreender como as universidades estavam reagindo a mais uma mudança curricular em tão pouco tempo. Este trabalho está situado no período de troca de currículo nas universidades. As IES na época das entrevistas executavam em seus currículos às Diretrizes (Brasil, 2006), além de cumprir com as Diretrizes (Brasil, 2015) e também tinham acabado de implementar a extensão nos currículos, determinação do CNE através da Câmara de Educação Superior (CES) que aprovou o parecer em outubro de 2018, dando as universidades o período de até três anos para a implementação. Assim, em 2021, a extensão passa a entrar na matriz curricular do ensino superior.

Entretanto, no meio do processo do cumprimento da extensão, surgiram novas Diretrizes (Brasil, 2019) para a efetivação dos cursos de formação inicial de professores dentro de uma base comum curricular. Esta pesquisa daqui foi iniciada bem neste período de mudança, assim compreendemos que era necessário saber dos coordenadores sobre esta nova alteração. Então, após leitura e análise das transcrições das entrevistas, notamos que certos temas apareceram mais de uma vez, assim, selecionamos em categorias, que são: **retrocesso e resistência**.

5.2.4.1 Categoria 1: Retrocesso

Esta categoria foi uma unanimidade entre os coordenadores do curso, todos eles falaram em oposição às novas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2019), indo muito ao sentido de uma deterioração do curso.

Gerou toda uma mobilização dos cursos de pedagogia do Brasil todo contrário. Então, o entendimento da grande maioria do campo acadêmico é que é completa destruição do curso de pedagogia (Luiz, 2023).

E aí eu acho que assim, para o currículo da pedagogia a gente retrocede [...] então a gente regride, aí a gente tem um esvaziamento até do conceito da prática docente, a gente tem ali uma visão mais tecnicista, fica a dúvida ali o que é essa docência na BNC Formação, porque ela fica tão ampla que eu acho que o negócio se perde, e às vezes parece até que é uma coisa proposital [...] então a gente tem ali um esvaziamento da reflexividade do professor, e o esvaziamento até deixa o negócio tão amplo que parece também que até tira um pouco da identidade profissional [...] (Cíntia, 2023).

O relato de Cíntia vai ao encontro das discussões geradas por Gonçalves *et al.* (2020) que criticam que as novas diretrizes estão ancoradas no saber fazer, uma espécie de “passo a passo” e com isso “desaparece do horizonte formativo a constituição de um professor com capacidades críticas, analíticas, reflexivas e criativas” (p.374).

Marques *et al.* (2021) corrobora com Gonçalves *et al.* (2020) quando relata que este documento “valoriza demasiadamente a prática em detrimento do saber disciplinar” (p. 644). Esse sentimento também é relatado por Miguel.

Então a gente está... estamos muito preocupados porque a gente sabe dos riscos, né? Porque é uma, é um documento que relativa à formação inicial dos professores que restringe, limita, diminui, precariza cada vez mais a formação docente [...] (Miguel, 2023).

As declarações acima nos alertam sobre os perigos de uma política pública não debatida exaustivamente e não discutida amplamente com a comunidade, nos mostra que é preciso estar sempre atento para que tentemos evitar mudanças não benéficas ao corpo social.

5.2.4.2 Categoria 2: Resistência

A categoria resistência traz a luta das universidades tentando fazer com que a Resolução (Brasil, 2019) não entrasse em vigor, uma vez que tinham um prazo de até três anos para a implementação. A fala de Alice nos mostra que o debate foi levado a várias instâncias.

A gente participou desde 2019 de reuniões com as outras universidades públicas e mais a pouco, no sentido de criar movimentos de resistência a 2019, então, a gente participou de fóruns estaduais, fóruns nacionais e de vários eventos [...]. Então, a gente tem se situado nesse lugar de quem está apoiando uma resistência à resolução de 2019 (Alice, 2023).

Diversas entidades assinaram em 2020, um documento manifesto contra as Diretrizes Curriculares, neste encontram-se entidades como ANPED e Anfope. Nesta carta é ressaltado o momento inadequado para a discussão da implementação do documento por conta da pandemia,

a falta de diálogo com o campo da educação e sem as consultas públicas, além de discorrer ponto a ponto da resolução trazendo suas problemáticas.

Em 2023, um novo manifesto foi feito, com 663 assinaturas coletivas, dentre estas encontramos assinaturas referentes a dez campi de universidades pesquisadas neste trabalho, conforme relatos abaixo, este documento contou também com apoios individuais.

Só que a gente mandou, junto com vários outros cursos, uma carta lá para o Conselho Nacional de Educação (Ana, 2023).

[...] aí a gente teve essa mobilização nacional, chegamos a apoiar o manifesto nacional contrário à BNC Formação (Luiz, 2023).

A resolução chegou a ser revogada em 2022 por conta da pandemia, o que deu um fôlego a mais nas universidades por um prazo de mais um ano, passando para 2023. Entretanto, a princípio essas mobilizações não surtiram tanto efeito com o governo, uma vez que, em janeiro deste ano, 2024, foi estabelecido que a Resolução (Brasil, 2019) devia ser implementada até março de 2024.

5.2.5 Demais questões do currículo

Aqui nesta seção traremos as respostas dadas pelos coordenadores para as dúvidas pontuais que surgiram na primeira etapa da pesquisa (análise documental), assim nem todas as perguntas foram iguais, visto que cada currículo é diferente. As explicações serão de forma descritiva, de modo a não identificar os coordenadores, assim não os relacionando às matrizes curriculares. É importante lembrar que nem todos os coordenadores participaram da pesquisa, assim algumas questões permanecem.

Observamos que alguns cursos possuíam mais de um currículo ativo concomitantemente e para essa questão tivemos algumas respostas. Uma universidade argumentou que precisavam adequar a carga horária exigida, antes o curso tinha mais de quatro anos e precisaram “encurtar” (fala do coordenador) para acomodar a nova demanda, além de alterar para encaixar a extensão nos currículos.

Outra universidade relatou que o fato de terem mais de um currículo aberto se deu nas mudanças na disciplina de estágio e assim como outras IES, para adequar a extensão. Todos os coordenadores informaram que os currículos ficam ativos simultaneamente, desde que existam estudantes cursando os mesmos, e assim que forem se formando os currículos mais antigos são desativados.

Em relação a falta de informações no site da universidade sobre algumas ementas, um dos coordenadores informou que essas questões não são de ingerência deles, pois é um caminho que envolve muitas pessoas. Assim, eles optam por ter essa informação no site da Faculdade de Educação que é de responsabilidade deles, pois terão mais autonomia para alimentar as informações. Deste modo, ele enquanto coordenador faz o levantamento do que está faltando, se comunica com os professores acerca da demanda a ser cumprida e em posse das novas informações e documentações, solicita a alteração ao técnico educacional.

No que se refere às disciplinas que estão no currículo, mas encontram-se desativadas, um coordenador nos explicou que o docente tem autonomia de criar uma disciplina, geralmente ligada à sua pesquisa, mas que se por algum motivo deixar de ser ministrada por um tempo, o próprio sistema a inativa.

No que diz respeito aos currículos que possuem disciplinas com o mesmo nome, mas códigos distintos, nos foi informado que é por conta dos departamentos. São disciplinas feitas e ministradas por departamentos diferentes e essa situação deixará de ocorrer quando o currículo mais antigo for desativado.

Acerca de disciplinas que aparecem num currículo e não aparecem nos outros, foi informado que de tempo em tempo, quando o currículo é analisado, a coordenação observa alguns pontos, como por exemplo, se no quadro docente existem professores ou não para dar uma respectiva disciplina ou se uma disciplina muito específica pode ser dada por outro professor, na ausência do anterior, entre outros fatores.

E por fim, em relação a um curso que não cumpria a carga horária total do curso em um dos currículos, o coordenador nos esclareceu que foi um erro de digitação no documento, mas que eles cumpriam o mínimo exigido.

5.3 Contribuições dos formandos de Pedagogia

Neste capítulo traremos o olhar dos estudantes que estão quase finalizando o curso de Pedagogia. O intuito foi de considerar a visão deles em relação a sua própria formação, no que diz respeito ao tema da inclusão da PcD, até para obter esclarecimentos sobre as matrizes curriculares, observando por exemplo, se fizeram ou não a disciplina de Libras, uma vez que haviam currículos que não a ofertavam.

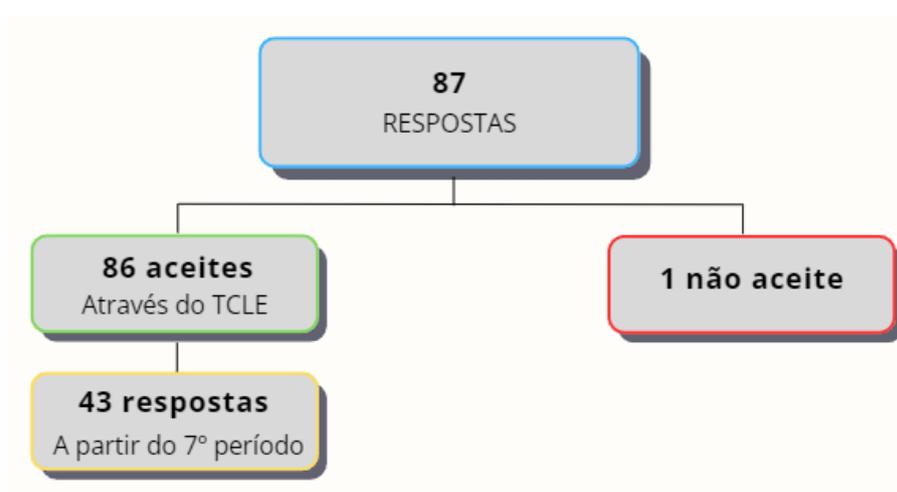
O recorte desta etapa da pesquisa foi de estudantes que estavam terminando a faculdade, assim consideramos os discentes do 7º período em diante. O questionário de 15 perguntas ficou

disponível entre Junho/2023 a fevereiro/2024, onde tentamos que este chegasse ao maior número de estudantes possível e em todas as universidades pesquisadas neste estudo, entretanto não conseguimos obter respostas de todos os *Campi*.

O questionário foi respondido por 87 pessoas, dentre essas uma não aceitou participar da pesquisa, assim contamos com a colaboração de 86 estudantes. Contudo, esse número de pessoas não necessariamente seria o público final, assim, de posse das respostas analisamos o que era ou não válido para o estudo. E para chegarmos às respostas que efetivamente desejávamos, fizemos algumas perguntas iniciais para a seleção dos participantes, como: “**Você é formando de Pedagogia?**” e “**Qual é a modalidade do seu curso?**”, uma vez que só nos servia estudantes que estavam próximos a se formar e da modalidade presencial. Após as respostas das duas primeiras perguntas chegamos ao número de 73 participantes.

Ainda dentro dos critérios de exclusão, fizemos mais três perguntas: “**Qual período você está cursando? Qual foi seu ano de ingresso? Qual a previsão de término? (semestre e ano)**”. Essa última triagem foi feita na intenção de obter as respostas do recorte da pesquisa e assim chegamos ao público de **43** estudantes que estavam cursando a partir do 7º período.

Figura 4: Organograma dos participantes da 3ª etapa da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

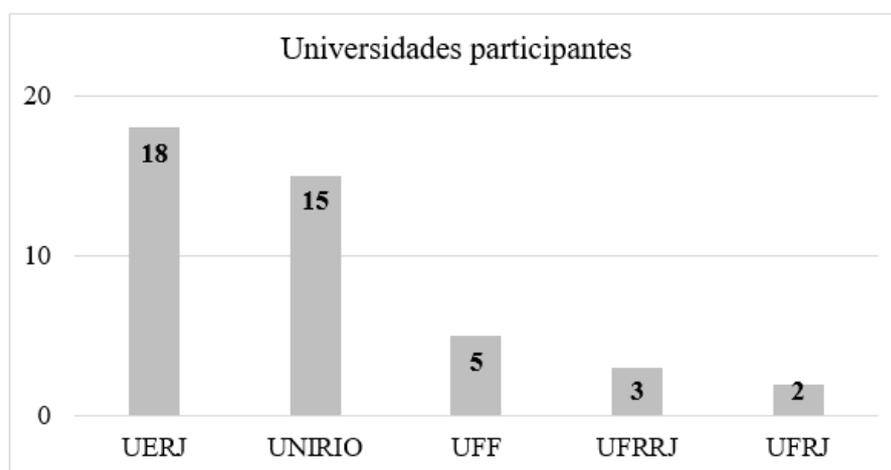
A partir disso, conseguimos traçar o perfil desses estudantes que relataram suas experiências na formação inicial em relação a EE, através da ótica individual deles. Relembramos que todos eles aceitaram participar do estudo.

5.3.1 Perfil dos participantes

O perfil dos 43 participantes desta etapa da pesquisa foi traçado a partir de perguntas relacionadas a idade, sexo e universidade matriculada. Com base nesses dados, identificamos que a idade do público respondente ficou entre 20 e 55 anos, onde a colaboração feminina foi em maior número, com 34 mulheres. Já o público masculino correspondeu a seis indivíduos e três pessoas se identificaram como não-binário.

Em relação às universidades, das seis instituições que tentamos abarcar, conseguimos retorno de cinco delas (Gráfico 13). Os maiores números de respostas obtidas foram da Uerj (18), sendo seguido pela Unirio (15), UFF (5), UFRRJ (3) e UFRJ (2).

Gráfico 13: Número de participantes por universidade.



Fonte: Dados da pesquisa

Após o perfil traçado, entramos nas questões que dizem respeito à formação inicial desses estudantes em relação a EE e suas impressões.

5.3.2 Disciplinas relacionadas a EE/EI

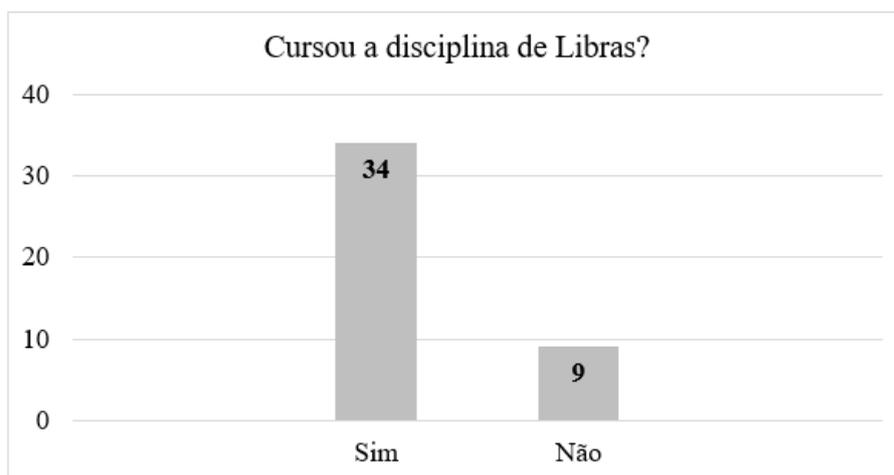
Nesta seção traremos as respostas para quatro perguntas feitas, com base no que é exigido no currículo de Pedagogia em relação às disciplinas com temática da EE. Dessas perguntas, três são com respostas fechadas e uma de resposta aberta.

Para a pergunta: **Durante o curso de Pedagogia você teve disciplina sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva?**, a resposta foi unânime, todos os estudantes responderam que sim. Mostrando que as universidades cumprem a oferta desta disciplina.

Já para a pergunta referente à disciplina de Libras (Gráfico 14), foi possível constatar que a maioria dos universitários fizeram a disciplina, todavia nove deles ainda não tinham feito.

Cruzando os dados para compreender o motivo da não oferta da disciplina de Libras para esses estudantes, verificamos que dois deles encontram-se no 7º período e os demais estão no 8º período em diante.

Gráfico 14: Número de estudantes que cursaram a disciplina de Libras.



Fonte: Dados da pesquisa

Início da audiodescrição: Gráfico de barras intitulado "Cursou a disciplina de Libras?". Duas barras verticais, a primeira com 34 respostas para "sim" e a segunda com 9 respostas para "não". Fim da audiodescrição.

Chegamos a duas razões possíveis, uma é de que a disciplina está sendo disponibilizada literalmente no último período, seja ele no 9º ou 12º, ou na pior situação que não é ofertada, afinal através da análise inicial dos documentos, não localizamos, em alguns casos, a disciplina na matriz curricular, gerando assim, uma formação em desacordo com a égide legal.

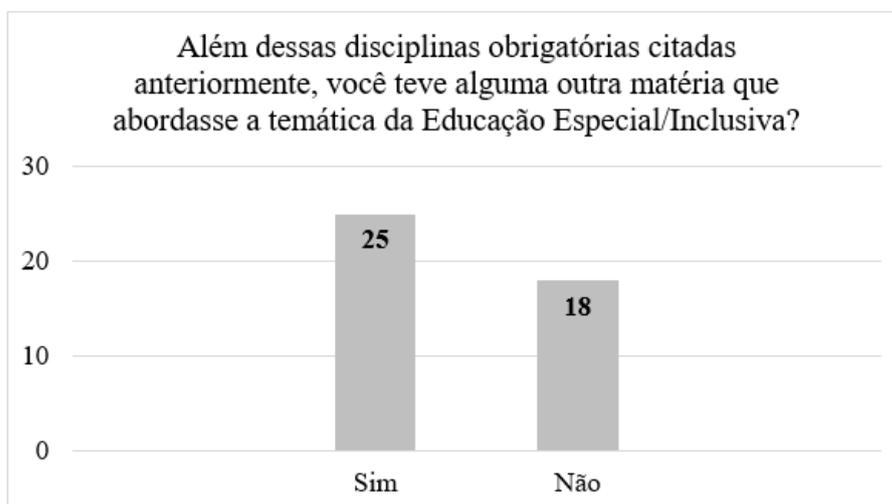
Para além das disciplinas mínimas que são obrigatórias, buscamos compreender se a faculdade ofertava outra(s) matéria(s) sobre a temática, assim perguntamos: **Além dessas disciplinas obrigatórias citadas anteriormente, você teve alguma outra matéria que abordasse a temática da Educação Especial/Inclusiva?**

Tivemos mais da metade dos participantes relatando que fizeram uma disciplina adicional sobre EE (Gráfico 15). E para esses indivíduos perguntamos qual(is) foi(ram) a(s) matéria(s) a mais que cursaram, obtendo as mais variadas respostas, como: estágio, disciplina relacionada à família, comunicação alternativa, classes hospitalares e outra disciplina relacionada a EE. No entanto, seis respostas nos chamaram a atenção, pois apontaram disciplinas que a princípio não possuem ligação com EE, mas abordaram o tema em suas aulas. São elas: **psicologia, sociologia, EJA, linguagem, didática e educação infantil.**

Esse relato nos mostra que de alguma forma uns professores fazem o movimento de abordar o tema da EE de modo interdisciplinar, entretanto Gatti *et. al* (2019, p. 127) apontam que ainda existe uma “forte resistência à formação que fuja ao modelo estritamente disciplinar”. A abordagem desses docentes fortalece a real ideia da EI trabalhada de forma interdisciplinar e perpassando às diferentes áreas, mas essa conduta não deve ser de caráter individual, uma vez que “a inclusão educacional não somente como uma política, mas sobretudo como um princípio pedagógico” (Antunes; Amorim, 2020, p. 1467) deve ser colocado em prática. Podemos refletir essa premissa em pelo menos dois pontos que são interligados, o ensinar a ensinar e o ensinar fazendo.

O ensinar a ensinar é como os cursos estão abordando e formando os futuros professores na inclusão de PcD, que é a discussão deste trabalho. Mas também existe o ensinar fazendo, que é aquele baseado pelo exemplo, no dia a dia da sala de aula, onde o graduando observa as ações do professor em relação a um colega de turma que possua alguma deficiência ou NEE, e aqui não estamos falando no sentido de vigiar o docente, mas na ideia de aprendizado por observação.

Gráfico 15: Número de estudantes que cursaram outra disciplina sobre EE.



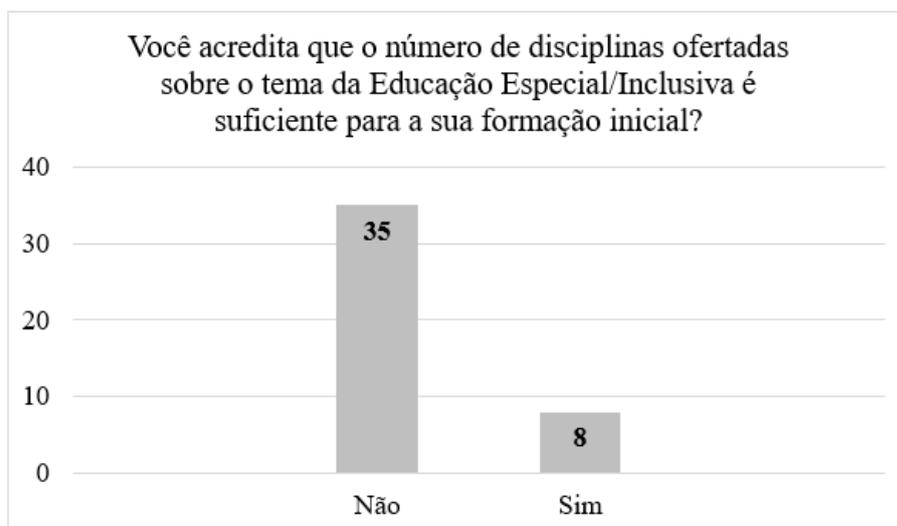
Fonte: Dados da pesquisa

Início da audiodescrição: Gráfico de barras intitulado "Além das disciplinas obrigatórias citadas anteriormente, você teve alguma outra matéria que abordasse a temática da Educação Especial/Inclusiva? Duas barras verticais, a primeira com 25 respostas para "sim" e a segunda com 18 respostas para "não". Fim da audiodescrição.

5.3.3 Percepção dos estudantes

Nesta seção relatamos a impressão que os estudantes possuem sobre sua própria formação a respeito do tema da EE. Perguntamos se eles acreditavam que a quantidade de disciplinas ofertadas sobre a temática era suficiente (Gráfico 16) e 35 participantes responderam que esse total de disciplinas não é satisfatório para a sua formação e apenas oito sentem que está tudo certo com a composição do curso.

Gráfico 16: Percepção dos graduandos quanto a formação inicial em relação ao quantitativo de disciplinas sobre o EE/EI.



Fonte: Dados da pesquisa

Com base no retorno dessa pergunta, pedimos para que justificassem a resposta. Os participantes que responderam SIM, informaram que as disciplinas são suficientes para a formação inicial e argumentaram que

É o suficiente como introdução ao assunto, devendo depois, o futuro docente, se aprofundar na discussão (Estudante 1, 2023).

Temos libras e Educação Especial e Inclusiva que dá respostas iniciais para o assunto. E a abordagem traz elementos para quem desejar continuar estudando o assunto (Estudante 2, 2023).

Teoricamente sim. A parte prática teremos que buscar nos reinventar a cada momento que depare com as demandas das perspectivas inclusivas (Estudante 3, 2023).

A partir das falas acima, identificamos que os estudantes compreendem que a graduação introduziu o tema da inclusão da PcD e que após o término do curso ou até mesmo durante, terão que buscar mais informações sobre o assunto. Compreendendo que a formação de um

professor é contínua, esse desenvolvimento frequente é importante e necessário, dado que “quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações” (Gatti *et.al* 2019, p.16), devem ser levados em consideração, pois educação é movimento.

Já para os participantes que responderam NÃO, surgiram diversos argumentos para esta negativa, assim após a leitura das justificativas, categorizamos alguns temas que apareceram com frequência nas respostas, que são: **interdisciplinaridade, estágios em EE e formação.**

5.3.3.1 Categoria 1: Interdisciplinaridade

Essa temática aparece mais uma vez, tanto na fala dos coordenadores quanto na fala dos graduandos. Dentro da formação inicial, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2015), no Art. 13. traz em seu documento que “os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento **e/ou interdisciplinar** [...]” (p. 11, grifo nosso), orientando a uma estrutura curricular interdisciplinar, mas que não contemplada, como podemos perceber na fala dos participantes:

[...] sinto falta da articulação entre a educação inclusiva e as outras disciplinas (Estudante 4, 2023).

Todas as matérias deveriam estar voltadas para a área de inclusão de uma forma interdisciplinar (Estudante 5, 2023).

Entendo que essa temática e esse estudo deveriam atravessar todas as disciplinas, pois pensar didática, planejamento, currículo e alfabetização, por exemplo, é pensar e investigar e Educação Especial/inclusiva também (Estudante 6, 2023).

Santos e Colombo Júnior (2018, p. 27) declaram que a interdisciplinaridade é “uma possibilidade de modificarmos a forma de orientar e de aprender, buscando um ensinar mais compartilhado que combine o conjunto dos saberes oferecidos pela escola e o ensino de um conhecimento organizado com a formação de um pensamento crítico”. Aqui falam de escola, mas esse pensamento cabe também para o Ensino Superior.

Os autores ainda relatam que é necessário “levar em conta o fato de que, em seus cursos de formação, os professores nem sempre têm contato com projetos interdisciplinares, os quais certamente lhes darão suporte direcionado ao trabalho interdisciplinar” (Santos; Colombo

Júnior, 2018, p. 27). Trabalhar a interdisciplinaridade no Ensino Superior sem um suporte não é tarefa simples, contudo possível.

A articulação entre disciplinas pode começar por aquelas que possuem maior afinidade e depois avançar para aquelas nem tão óbvias, mas o primeiro passo precisa ser dado, revendo e avaliando a situação, até chegar em um arranjo possível. Essa conexão entre disciplinas permite com que os professores pensem “fora da caixa” e isso possibilita um crescimento mútuo, tanto do docente, quanto do estudante.

5.3.3.2 Categoria 2: Estágios em EE

Na Diretriz Curricular Nacional para o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006) as especificações de estágio são trazidas no Art. 7º, inciso II, onde determina “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”.

E também no Art. 8º inciso IV, onde estipula que o

estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na **Educação de Jovens e Adultos**;[...] (Brasil, 2006, p. 5, grifo nosso).

Como vimos, a legislação não orienta especificamente em estágios na área da EE, mas deixa a critério da instituição considerar outros campos que avaliam importantes para a formação dos graduandos. Caso analisado nesta pesquisa, onde no universo de 11 cursos, dois apenas possuem em sua matriz, estágio voltado para a EE. Essa pouca oferta é refletida na fala dos participantes da pesquisa.

Penso que deveriam ter estágios obrigatórios em escolas inclusivas e salas de recurso (dentro do possível, respeitando as necessidades das crianças) (Estudante 6, 2023).

Estágios voltados pra educação especial também seriam uma boa! (Estudante 7, 2023).

[...] práticas de estágio em educação inclusiva (Estudante 8, 2023).

Ficou faltando mais formação em estágio supervisionado (Estudante 9, 2023).

Ainda sobre a Diretriz (Brasil, 2006) pode-se perceber que o estágio na EJA está descrito como obrigatório na legislação, já a EE que também é uma modalidade de ensino, não tem a exigência, deixando a cargo das IES a oferta ou não. É importante que as instituições se atentem para relevância desse estágio, da experiência por exemplo, de observar o funcionamento de uma sala de recursos multifuncionais, olhar a troca entre o professor regente e o professor da sala de recursos, presenciar como são feitas as adequações de materiais para os alunos com NEE, entre outras experiências.

Para além disso, os outros estágios obrigatórios também podem se atentar para as questões que envolvem a inclusão das PcD. O estágio em Educação Infantil por exemplo, também pode contemplar esse assunto, uma vez que esta etapa de ensino é em sua maioria a porta de entrada de PcD na educação. Assim como os demais estágios são capazes de explanar o tema dentro das suas especificidades, buscando trazer este estudante o mais próximo da realidade.

5.3.3.3 Categoria 3: Formação

O título desta categoria é o que permeia todo este trabalho, a questão da formação apareceu de algumas formas nas falas dos participantes. Um ponto levantado por eles foi sobre o número baixo de disciplinas que abordam o tema da EE na perspectiva da EI.

A quantidade de disciplinas é muito pouca e não permite aprofundamento teórico ou prático (Estudante 4, 2023).

Creio que teríamos que ter mais matérias voltadas para esses assuntos e que aprofundassem mais os assuntos abordados (Estudante 7, 2023).

Precisa de mais disciplinas (Estudante 10, 2023).

A graduação poderia ofertar mais disciplinas sobre o assunto [...] (Estudante 11, 2023).

Apenas 2 ou 3 disciplinas de 60h durante 4 anos e meio de graduação são, claramente, insuficientes para abordar a temática da inclusão, falar sobre desenvolvimento infantil e lidar com questões de sala de aula (Estudante 13, 2023).

Diante da demanda que se apresenta nas escolas do RJ, fica inviável, ou até impossível, que apenas duas matérias deem conta de nos preparar para a realidade que encaramos na prática, uma vez que nem quem se especializa na área está totalmente preparado [...] (Estudante 14, 2023).

Cruz e Glat (2014, p. 267) já apontavam que “não adianta aumentar a carga horária de disciplinas relacionadas à Educação Especial ou à Educação Inclusiva [...] se a fragmentação

curricular e o isolamento das disciplinas persistir”. Aqui voltamos à questão anterior, se não houver articulação entre as disciplinas, as dificuldades na formação inicial em relação a EE vai persistir.

Essa sensação de poucas disciplinas relatada pelos estudantes é confirmada pelos estudos de Oliveira, Oliveira e Mesquita (2020). Nesta pesquisa voltada para os cursos de Pedagogia do município do Rio de Janeiro, as pesquisadoras observaram os currículos de três IES (1 privada, 1 estadual e 1 federal); analisaram por eixos, e esses por sua vez em categorias. A categoria **Inclusão e Libras**, ocupa de carga horária total do currículo 4,35% (IES privada), 3,86% (IES estadual) e 1,83% (IES federal), mostrando a baixa oferta da temática na formação inicial de professores.

Consideramos que a questão mencionada pelos graduandos, não é necessariamente por ter mais disciplinas específicas sobre o tema, mas que o assunto esteja presente em outras disciplinas, buscando a interdisciplinaridade, algo ainda não concretizado (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2020).

Ainda sobre o quantitativo de disciplina, a matéria relacionada a Libras também recebeu alguns comentários dos graduandos:

Acredito que seja necessária uma maior aprendizagem de libras (Estudante 8, 2023).

Libras (que deveria ter até o 5 período como em outras disciplinas) (Estudante 9, 2023).

[...] uma única disciplina de Libras não é o suficiente para conseguirmos nos comunicar [...] (Estudante 15, 2023).

As falas dos estudantes vão ao encontro de uma breve discussão que começamos no segundo capítulo desta pesquisa, a respeito da disciplina de Libras. Os comentários anteriores são referentes ao pouco tempo de contato com a língua e como sabemos, a aprendizagem de qualquer língua demanda tempo e prática. Honestamente essa é uma equação complexa, imaginemos que os cursos irão oferecer a disciplina em quase todos os semestres, do 3º ao 8º período por exemplo, teríamos professores suficientes para essa dinâmica? A carga horária do curso não ficaria muito extensa? Aqui foram levantados dois pontos dentre outros existentes no debate para a reflexão, no entanto não temos respostas para essa situação.

Talvez essa discussão só avance depois que todos os cursos cumprirem a legislação em relação a oferta da disciplina. No modo, “uma coisa de cada vez”, afinal como debater a forma se o conteúdo não é oferecido?

Outra questão que apareceu sobre a formação foi a “falta de preparo”, em que os estudantes possuem a sensação de que está faltando um “algo mais” dentro do curso, quando o assunto é sobre PcD.

O curso não nos prepara totalmente para os desafios dos trabalhos de pedagogia (Estudante 6, 2023).

Eu gostaria de trabalhar com crianças com deficiência, mas eu sinto que não estou preparada para isso (Estudante 12, 2023).

Essa percepção de formação insuficiente foi relatada por Paiva (2021) como uma espécie de discurso contagioso, em que as pesquisas que unem o campo da formação de professores e da EE reproduzem “a Formação de professores sob condições de incapacidade” (p. 70), onde trazem no

discurso de que há uma insuficiência contínua por parte dos professores que não possuem formação adequada para lidar com segurança na EE. Sendo assim, é possível fazer uma leitura/interpretação de que estes discursos contribuem para influenciar construções de sentidos a respeito de uma identidade docente ligada a ideia de fracassada (p. 71-72).

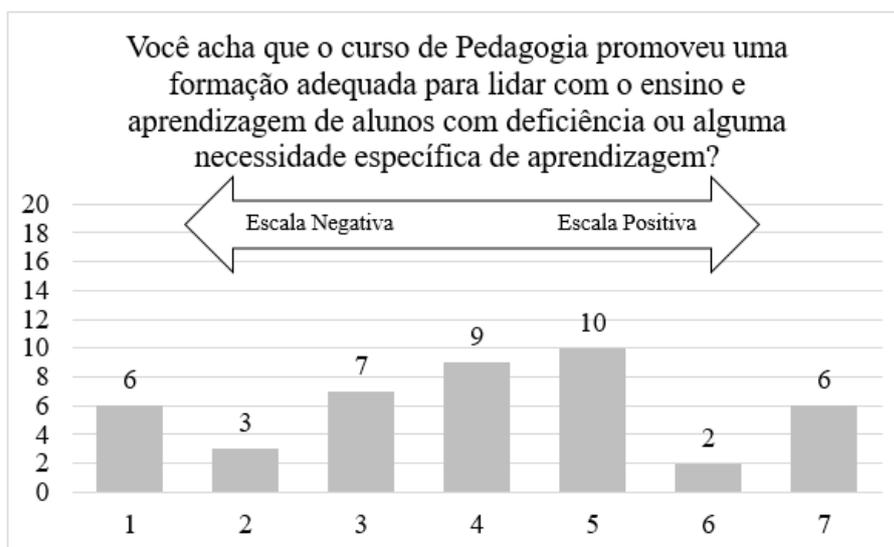
Reconhecemos que a forma de enunciação de algo interfere na compreensão das experiências. Contudo, há dois pontos que consideramos importantes, o primeiro deles é o fato dos graduandos viverem o Ensino Superior no dia a dia, pois é a sua formação, portanto percebem os procedimentos ali adotados e assim, conseguem ter opiniões próprias a respeito dos aprendizados. E outra questão importante é o que os estudos encontram, afinal se as pesquisas sobre a formação de professores apontam para precariedade, aligeiramento ou outras questões, é por conta da análise feita a partir de levantamentos da realidade.

5.3.4 Autorreflexão da formação

Nesta parte questionamos aos estudantes se consideravam que o curso de Pedagogia promoveu uma formação adequada para lidar com o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência ou alguma NEE (Gráfico 17). A partir do retorno dos estudantes, observamos que não houve uma tendência positiva nas respostas do grupo. Do total de respondentes, 18 respostas apresentaram uma tendência positiva da escala (de 5 a 7 na escala Likert), 16 apresentaram uma tendência negativa da escala (de 1 a 3 na escala Likert) e quatro apresentaram resposta neutra.

Nota-se pelo retorno do grupo que não há um predomínio dentro da escala, uma vez que a tendência negativa e a tendência positiva foram muito próximas. Destacamos que o ponto mais negativo da escala (1) e o ponto mais positivo da escala (7) tiveram o mesmo número de respostas.

Gráfico 17: Percepção dos graduandos acerca da formação para lidar com o público da EE ou alguma NEE.

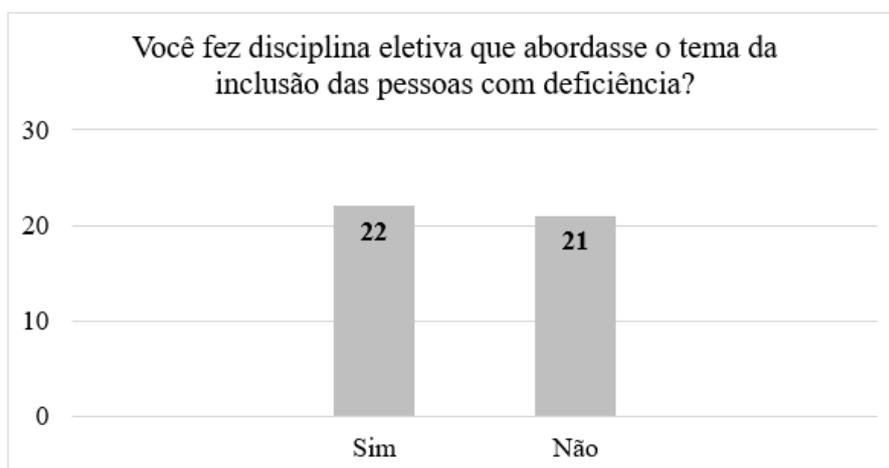


Fonte: Dados da pesquisa

Início da audiodescrição: Gráfico de barras, do tipo escala Likert com sete opções. Intitulado "Você acha que o curso de Pedagogia promoveu uma formação adequada para lidar com o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência ou alguma necessidade específica de aprendizagem?" Abaixo do título uma seta dupla, o sentido da esquerda sinaliza escala negativa e o sentido da direita escala positiva. Abaixo da seta há sete barras verticais, a primeira com seis respostas, a segunda com três respostas, a terceira com sete respostas, a quarta com nove respostas, a quinta com dez respostas, a sexta com duas respostas e a sétima com seis respostas. Fim da audiodescrição.

Questionamos também se eles haviam feito alguma disciplina eletiva que abordasse o tema da inclusão das PcD (Gráfico 18) e metade desses estudantes relataram que fizeram eletiva(s) sobre o tema e nos descrevam qual(is).

Gráfico 18: Número de estudantes que cursaram disciplina eletiva sobre PcD.



Fonte: Dados da pesquisa

Início da audiodescrição: Gráfico de barras intitulado "Você fez disciplina eletiva que abordasse o tema da inclusão das pessoas com deficiência? Duas barras verticais, a primeira com 22 respostas para "sim" e a segunda com 21 respostas para "não". Fim da audiodescrição.

Para os 22 graduandos que responderam SIM, pedimos que nos dissessem qual foi a disciplina eletiva feita e o que motivou a fazê-la. A partir dos nomes das disciplinas, pudemos notar que os mesmos já haviam aparecido em outro momento do questionário. Deste modo, realizamos o cruzamento dessas respostas com as respostas dadas à pergunta: Além dessas disciplinas obrigatórias citadas anteriormente, você teve alguma outra matéria que abordasse a temática da Educação Especial/Inclusiva? feita no início do questionário.

Percebemos que das 25 respostas positivas dada a respeito de outra disciplina sobre EE, 12 delas foram eletivas, portanto, não estavam na matriz curricular como obrigatória. Os estudantes as fizeram por outros motivos e não por exigência, destacando que essa disciplina auxiliaria no aprofundamento do assunto:

[...] pretendo me especializar na área de inclusão (Estudante 5, 2023).

A busca de mais conhecimento na área (Estudante 16, 2023).

[...] o que me motivou foi justamente essa minha preocupação em receber essas crianças em sala de aula (Estudante 17, 2023).

O que me interessou muito por ter uma irmã que está na escala de nível de apoio 1 do autismo (Estudante 18, 2023).

Efetuamos também o cruzamento dos dados dos estudantes que responderam positivamente a escala Likert (5 ao 7), com os graduandos que fizeram disciplina eletiva e observamos que das 18 pessoas que deram respostas positivas, 10 delas cursaram disciplina eletiva sobre EE, o que nos faz acreditar que essa disciplina eletiva pode ter influenciado na resposta favorável.

Já para os 21 estudantes que NÃO fizeram nenhuma disciplina eletiva, perguntamos o que faltou para motivá-los e tivemos as mais variadas justificativas. Entretanto, duas delas apareceram com muita frequência, assim surgiram as categorias: **oferta** e **incompatibilidade**.

5.3.4.1 Categoria 1: Oferta

Parte dos graduandos explicitou que os cursos têm baixo oferecimento ou sequer ofertam alguma disciplina eletiva sobre EE nos cursos de Pedagogia.

Não me lembro de haver muita oferta (Estudante 6, 2023).

A falta de opção dessas disciplinas e, quando existem, a falta de vagas (Estudante 14, 2023).

[...] a não oferta frequente (Estudante 15, 2023).

Não tive oferta para disciplina eletiva (Estudante 19, 2023).

A não oferta pode estar relacionada a diversos fatores, entre eles a falta de professores que possam lecionar sobre o tema. Como já discutimos neste trabalho, a abordagem da inclusão da PcD fica a cargo, na maioria das vezes, dos professores de área, assim podemos considerar que é uma demanda muito grande para esses docentes.

Outra questão para justificar o não oferecimento, pode estar ligada a relevância dada pelo corpo docente, que pode considerar outros temas como mais importantes e urgentes naquele determinado momento, não priorizando disciplinas eletivas sobre EE. A respeito disso, Cruz e Glat (2014, p. 268) argumentam que “não se trata aqui de fortalecer essa ou aquela área. Trata-se de fortalecer o percurso formativo dos licenciandos, de fornecer-lhes uma adequada preparação profissional para os desafios vindouros”.

5.3.4.2 Categoria 1: Incompatibilidade

Sabemos das dificuldades que é concluir o Ensino Superior conciliando trabalho ou outras demandas da própria universidade, e isso apareceu no discurso dos graduandos em relação a realização de disciplinas eletivas relacionadas a EE.

[...] a falta de horários compatíveis (Estudante 6, 2023).

Falta de oportunidade e de oferta (horários que não coincidem, principalmente) (Estudante 11, 2023).

Eu não tinha disponibilidade porque eu estava trabalhando no horário da disciplina (Estudante 20, 2023).

A manifestação dos participantes nos mostra a complexidade de organizar um curso que possa atender as mais diversas dinâmicas dos estudantes, e ainda convergir com a disponibilidade dos docentes em determinados dias e horários para conseguir dar conta da demanda.

A respeito dessa complexidade é importante que os cursos observem o público atendido, no intuito de saber quais são as necessidades daquele grupo e se é plausível sanar as questões demandadas. E como sabemos a universidade tem o papel social, para Gatti *et. al* (2019, p. 11) a “função social somente será levada a bem se ela caminhar na contramão da seletividade social, e do acirramento de fraturas sociais”.

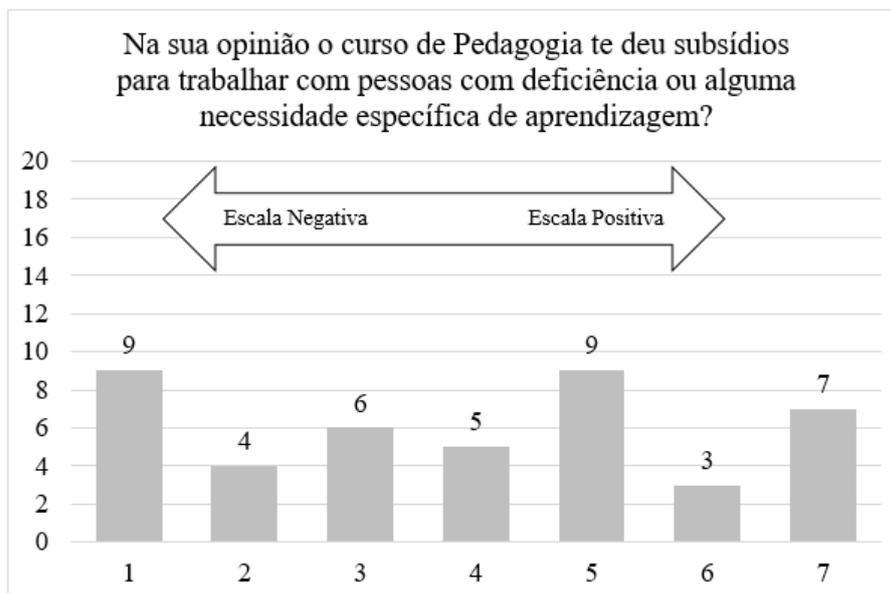
Deste modo aquele sujeito que está cursando uma graduação também tem questões sociais que o impedem de envolver-se de forma integral às propostas do curso. Evidentemente não é factível para a IES atender a todos, mas é importante ouvi-los, uma vez que estão fazendo o possível para se formarem. É nesse diálogo que uma disciplina, por exemplo, pode ser oferecida em horários diferentes.

5.3.5 Concepção geral da formação inicial

A partir da escala Likert, finalizamos o questionário perguntando a opinião dos graduandos ao questionar se eles acreditavam que o curso de Pedagogia deu subsídios para trabalhar com PcD ou alguma NEE (Gráfico 19).

Com base nas respostas, observamos que o grupo possui opiniões bem diversificadas, distribuídas pelas diferentes escalas:

Gráfico 19: Percepção dos graduandos em relação aos subsídios dados na formação inicial a respeito das PcD ou alguma NEE.



Fonte: Dados da pesquisa

Início da audiodescrição: Gráfico de barras, do tipo escala Likert com sete opções. Intitulado "Na sua opinião o curso de Pedagogia te deu subsídios para trabalhar com pessoas com deficiência ou alguma necessidade específica de aprendizagem?" Abaixo do título uma seta dupla, o sentido da esquerda sinaliza escala negativa e o sentido da direita escala positiva. Abaixo da seta há sete barras verticais, a primeira com nove respostas, a segunda com quatro respostas, a terceira com seis respostas, a quarta com cinco respostas, a quinta com nove respostas, a sexta com três respostas e a sétima com sete respostas. Fim da audiodescrição.

Em relação às justificativas, os estudantes que escolheram a opção mais negativa da escala Likert, justificaram que o número insuficiente de disciplinas que abordou o assunto e que o curso focou demais na teoria, com prática superficial. Outras justificativas, ainda na escala negativa, abordaram tópicos como a falta de profundidade nas discussões, a falta de acessibilidade para um estudante com deficiência visual no curso que apresentava muitas dificuldades com as avaliações e textos das aulas, além de carga horária baixa da disciplina.

Analisando as respostas da escala negativa, observamos que uma parcela dos graduandos não está satisfeita com a formação dada no que diz respeito a EE. Esse descontentamento pode ser “devido a esse distanciamento do cotidiano escolar, continuamos com cursos de Licenciatura que não estão, de fato, preparando os licenciandos para as demandas do sistema de ensino” (Cruz; Glat, 2014, p. 262), onde o que lhes foi apresentado de modo inicial nesta formação de currículo, segundo os participantes, deixa uma insegurança para a prática pedagógica.

Outro fator que nos chamou a atenção, foi o caso da PcD cursando Pedagogia que possuía alguns impasses para a realização do curso. Isso reforça que não basta o acesso desse

sujeito ao Ensino Superior, mas é preciso possibilitar sua permanência e conclusão. A respeito do ingresso desses indivíduos na universidade, Antunes e Amorim (2020, p. 1473) salientam que a entrada “traz consigo outros desafios ao ambiente universitário, seja em processos e dinâmicas da gestão acadêmica, seja no âmbito específico das práticas docentes em cursos superiores”.

Os participantes que responderam com a neutralidade, ponto 4 da escala, tiveram respostas distintas, uns acreditam que o curso deu subsídios, dando os conceitos necessários para a atuação profissional, enquanto outros acham que os conteúdos ministrados não foram suficientes.

Dentro da escala positiva, os graduandos argumentaram que o curso deu uma boa base teórica, mas que a prática foi pouca. Mesquita (2022, p. 248) aponta que é necessário cuidado das instituições formadoras, para que não ocorra o “distanciamento da prática e de se aprofundarem no universo teórico dos conhecimentos pedagógicos, contribuindo no caminho inverso para consolidar a própria profissionalização da docência”, fazendo-se necessário a proximidade entre teoria e prática. Outros estudantes responderam que possuem uma boa base para iniciar a vida profissional, onde os conhecimentos adquiridos irão contribuir para o trabalho. E por fim os participantes que escolheram a opção mais positiva da escala, relataram que foram provocados a pensar e refletir sobre o tema ao longo do curso, bem como puderam saber sobre as legislações que amparam os direitos das PcD.

A percepção dos estudantes acima nos remete a Gatti *et. al* (2019, p. 35) que relatam que a formação

nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social [...].

Como vimos anteriormente, os graduandos estão divididos em alguns aspectos quanto à abordagem da EE na formação inicial. Não é fácil montar um curso que contemple as necessidades de todos os estudantes, mas é dever da instituição e dos professores promover neles reflexões e saberes, onde compreendam que não existe diferenciação entre alunos com e sem deficiência, que entendam que os caminhos da aprendizagem podem ser diferentes, mas que a linha de chegada deveria ser ultrapassada por todos que iniciam o percurso e desejam concluí-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo principal investigar como os cursos presenciais de Pedagogia das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro formam seus futuros docentes em relação a EI, a respeito do público da EE. Para alcançarmos este objetivo, optamos por instrumentos variados de coleta de dados, na intenção de obter as perspectivas dos diferentes entes envolvidos. Assim efetuamos análise documental, entrevista (coordenadores) e questionário (formandos).

A partir da análise feita nas ementas e/ou planos de ensino, pudemos constatar que todas as universidades cumprem a legislação, quanto a oferta de ao menos uma disciplina voltada para a EE. Observamos também que outras disciplinas abordam o tema, entretanto o número é muito pequeno dentro da quantidade de disciplinas ofertadas, nos indicando que a temática da EE não é trabalhada de modo interdisciplinar, sem articulação entre as áreas de conhecimento. Cruz e Glat (2014) já nos apontavam que não é uma questão de privilegiar um ou outro campo, mas de compreender que se faz necessário essa conexão para uma formação mais sólida.

Em relação a Libras pudemos verificar que algumas IES não cumprem a lei quanto a sua oferta, uma vez que não localizamos na matriz curricular de duas universidades a disciplina, deixando assim a formação inicial desses futuros docentes com uma lacuna. Notamos também que algumas universidades ainda utilizam em seus documentos nomenclaturas que já caíram em desuso. Entendemos que as nomenclaturas não trazem questões delicadas de formação, mas a partir do momento em que essa formação inicial acontece, o ideal é que ela esteja o mais atualizada possível.

Outro ponto importante verificado nesta análise documental é o oferecimento de estágio supervisionado na área da EI em dois cursos. Ainda que uma oferta tímida, esse movimento nos aponta para melhorias na formação, uma vez que os graduandos podem observar mais especificamente para o campo da inclusão e compreender melhor as particularidades que envolvem os diferentes sujeitos. Seria muito importante que outros cursos também caminhassem nessa direção.

E ainda dentro do campo da prática, notamos que nem sempre a disposição das disciplinas de EE e Libras têm coerência com o estágio. Tem momentos em que o estágio se inicia antes da oferta dessas disciplinas, assim a prática não acompanha a teoria. É preciso repensar essa organização para que os estudantes consigam fazer as correlações possíveis. Não consideramos viável, por exemplo, que o estágio comece no 3º período e a disciplina de EE seja

ministrada no 7º período. Dificilmente esse graduando fará as associações, visto que, a base teórica não foi iniciada para ampará-lo diante das situações vivenciadas.

Outra perspectiva observada nesta pesquisa foi baseada no discurso dos coordenadores de curso, lembrando que foram 11 cursos analisados, mas somente sete depoimentos coletados. A partir da fala dos participantes pudemos notar que cada instituição possui uma dinâmica distinta para reavaliar os currículos, mas boa parte deles só revisam o documento quando há demandas obrigatórias, como por exemplo uma legislação nova.

Como já discutido no texto, não temos uma resposta para um tempo “certo” de revisão desses documentos, mas acreditamos que o caminho seja um período em torno de quatro em quatro anos, uma vez que esse é o tempo mínimo de formação. Afinal, após esse período, entendemos que seria possível, minimamente, avaliar um ciclo de formação, pensado nos pontos positivos e negativos deste currículo.

Ainda no que tange a visão dos coordenadores, pudemos perceber falas variadas quanto a abordagem do tema da EE nos cursos, pois alguns não consideram a interdisciplinaridade da temática, deixando o assunto apenas para o docente da área. Entretanto existem outras universidades que já perceberam a relevância de abordar o assunto de modo transversal, cientes dos avanços que ainda precisam ser feitos.

O relato dos coordenadores vai ao encontro do que foi observado na análise curricular, onde nos mostra que há um movimento tímido da abordagem interdisciplinar. Consideramos que para que haja mudanças mais efetivas, as universidades necessitam construir políticas institucionais referente a inclusão e não deixar a responsabilidade desse movimento a indivíduos específicos. Antunes e Amorim (2020, p.1473) apontam que “às instituições de ensino superior e seu corpo docente que deve formar-se, continuamente, para atender a tais demandas formativas”.

Acreditamos que as transformações passam por formação, mas pelo relato dos coordenadores, as IES não promovem formação contínua sobre EE, o que nos faz refletir se é um retrato da indiferença em relação à inclusão ou apenas uma transposição de responsabilidade para o núcleo ou departamento específico. É necessário que o Projeto Político e Pedagógico das instituições contemple e reflita sobre a inclusão das PcD *in loco* e também como desejam formar os formadores.

Dentre os objetivos do curso de Pedagogia em relação ao tema da EE na perspectiva inclusiva, os coordenadores nos demonstraram três compromissos básicos. O primeiro é a interdisciplinaridade, em que mostra a preocupação inicial de discutirem o tema da inclusão das PcD no maior número de disciplinas. O segundo ponto trazido foi a interseccionalidade, onde

há a preocupação de que os futuros professores se atentem aos recortes sociais existentes no mesmo indivíduo. E por fim o cuidado de uma formação holística, onde o formando possa ter um olhar amplo para seu futuro aluno, compreendendo as dinâmicas sociais, pessoais, religiosas e econômicas em que esse sujeito está inserido.

O último ponto de vista compreendido neste trabalho foi dos graduandos que estão prestes a finalizar o curso (7º período em diante). A partir dos relatos coletados, constatamos que todos os graduandos fizeram a disciplina obrigatória de EE, entretanto um grupo pequeno de estudantes não havia feito a disciplina de Libras, caso este que pode fazer parte da universidade que não oferta a disciplina, descumprindo a legislação vigente.

Metade dos participantes dessa etapa da pesquisa respondeu que cursou outra disciplina sobre EE, para além da obrigatória oferecida. Contudo, quando observamos os dados, percebemos que a metade dessas disciplinas foi eletiva, logo a disciplina “a mais” foi feita por desejo dos estudantes e não por condição do curso. Os graduandos que não fizeram nenhuma disciplina eletiva sobre o assunto, argumentaram que não existiu oferta e também houve incompatibilidade nos horários.

Evidentemente essas disciplinas não são obrigatórias, mas fazem parte do percurso formativo desses sujeitos. É preciso um olhar cuidadoso quanto ao oferecimento delas dentro da matriz curricular, uma vez que podem existir muitos estudantes que também são trabalhadores e que não conseguem cursar por falta de oportunidades.

Os graduandos mostraram-se bem divididos quanto à formação deles em relação a EE na perspectiva inclusiva. Logo, a formação inicial para uns está no caminho adequado, dando os elementos necessários para entrar em uma sala de aula, enquanto outros não consideram a formação satisfatória para lidar com os desafios da inclusão da PcD no contexto escolar.

Uma possibilidade de atender a esses que não estão satisfeitos é o trabalho interdisciplinar, essa dinâmica oportuniza o contato de áreas de conhecimentos distintos. O fato de diversas disciplinas abordarem o tema da inclusão da PcD, tem potencial para que esses graduandos a conectem com outros aspectos possíveis, como por exemplo, o brincar de uma criança cega, a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual, entre outras situações.

Não buscamos com esse estudo terminar com um assunto tão vasto e complexo quanto a formação inicial de professores, até porque temos limitações em nossa pesquisa. Uma parte do trabalho limitou-se a analisar as disciplinas dos cursos de Pedagogia, entretanto nem todas possuíam ementa ou plano de ensino, assim os dados aqui apresentados não contemplam todas as disciplinas. Outro ponto importante é que esta pesquisa foi realizada entre trocas de currículo nas universidades, assim, ao término desta, é possível que parte dos currículos

analisados não estejam mais ativos. Entretanto consideramos importante a coleta desses dados para futuras análises comparativas entre os currículos da mesma universidade.

E por fim, as informações coletadas nos documentos não asseguram que o tema foi tratado ou não em sala de aula, uma vez que os professores têm autonomia em suas exposições e trabalhos. Contudo, desejamos contribuir para o campo de discussão, visto que os resultados deste trabalho evidenciam que boa parte das universidades aqui pesquisadas tentam, minimamente, abordar o tema da inclusão das PcD em seus cursos e em outras disciplinas além da obrigatória de EE, mas ainda assim, existem universidades que a responsabilidade de abordar o tema é dos professores de área. Os dados demonstram também a falta de investimento sobre a temática nas IES, ao não realizarem formações voltadas para a EE.

Não existirá nunca uma formação ideal, mas podemos aprimorá-la. Defendemos aqui que as universidades invistam em formação docente articulada e com intencionalidade, sem ser só aquelas palestras pontuais sobre inclusão de PcD. Esse diálogo constante possibilita que os profissionais se sintam mais seguros para atuarem com estudantes com deficiência ou alguma NEE que estão no Ensino Superior e também mais confiantes para ensinar os futuros docentes a respeito da inclusão das PcD, dentro das diversas áreas de conhecimento. Além disso, entendemos que dessa forma os professores estarão mais capacitados para lidar com os desafios constantes de inclusão, que se impõem diariamente, na sala de aula.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dispõe da organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm – Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm - Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fica Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. Brasília, DF. Revogada pela Lei nº 9.394. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias - Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 72. 425, de 3 de julho de 1973.** Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Cria%20o%20Centro%20Nacional,%2C%20e%20da%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,Executivo\)%20%2D%20\(Revoga%C3%A7%C3%A3o\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Cria%20o%20Centro%20Nacional,%2C%20e%20da%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Vide%20Norma(s)%3A,Executivo)%20%2D%20(Revoga%C3%A7%C3%A3o)) – Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm - Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm - Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 99.678, de 08 de novembro de 1990.** Aprova a estrutura regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99678.htm - Acesso em: 31 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1/MEC/SEESP – Brasília: a secretaria, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> - Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.793, de 16 de dezembro de 1994.** Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> - Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB. Brasília, DF. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm - Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.-Acesso em:01 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CBE nº4, de 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf - Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> - Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2,** de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP,** 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> - Acesso em: 29 jan. 2023.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm - Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº1, de 21 de janeiro de 2004.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf> - Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm - Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf - Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> - Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009, de 1 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf - Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm - Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm - Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> - Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n.13.146. De 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm - Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm - Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dezembro 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZE MBRODE2017.pdf – Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dezembro 2018. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf – Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dezembro 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> - Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº10. 502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 setembro 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior de 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf - Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estudos e Pesquisas**: informação demográfica e socioeconômica. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf - Acesso em: 01 dez. 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Tradução: Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2019.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Metodologia da Pesquisa**: conceitos e técnicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2009. 216 p.

CRUZ, Gilmar de Carvalho.; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr/jun, 2014. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsjLvvYjnNzQbx7K/?format=pdf&lang=pt> – Acesso em: 10 abr. 2022.

DA SILVA JÚNIOR, S. D.; DA COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **XVII SEMEAD** - Seminários em Administração, 2014. Disponível em: <https://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhospdf/1012.pdf> - Acesso em 25 mar. 24.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores. **Educação Unisinos**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 238-249, 2013. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.08/3815> - Acesso em: 05 ago. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. "Perfil" profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, [S.L.], v. 15, n. 39, p. 9-23, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24479/17458> - Acesso em: 10 jun. 2022.

FERRARI, Maria A. L Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, [s. l], v. 27, p. 636-647, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/abstract/?lang=pt> - Acesso em: 10 abr. 2024.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução: José Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2009.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadão. Os cursos de Pedagogia da universidade estadual paulista e a educação inclusiva. **Rev. Bras. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/4tw3NFBpNy6yzNXL6z35BSF/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em: 07 ago. 2022.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 1-9, mar. 2006. Tradução Julio Assis Simões. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109> - Acesso em: 26 set. 2022.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, 70: 101-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJnvndHhSH6C5ngr/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em: 19 out. 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de; SANTOS, Larissa Xavier dos. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-19, 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/644x3dWqRP5ydLJ94BPHc5C/> - Acesso em: 07 mar. 2024.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus; FARIA, Paulo César de; LOZANO, Daniele; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; GOMES, Claudia. Inclusão na educação superior. **Avaliação: formação e experiência docente**, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 416-438, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg/#> - Acesso em: 02 fev. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294 p. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf> - Acesso em: 15 mai. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 29, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740> - Acesso em: 15 mai. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919> - Acesso em: 04 set. 2023.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: **Atlas**, 2008.

GARCIA, Alexandra; MOREIRA, Maria Alfredo; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. Narrativas, conversas e as múltiplas grafias de vida. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61431/41960>> - Acesso em: 31 mar. 2023.

GLAT, Rosana; PLERSCH, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v.0, n. 29, 2004. Disponível em: http://antigo.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2004/edicao-29-dezembro/Nossos_Meios_RBC_RevDez2004_Artigo1.pdf - Acesso em: 13 set. 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1991. 124 p. Tradução: Mathias Lambert.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [S.L.], v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Formação em Movimento. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896> - Acesso em: 22 mai. 2022.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. E-book.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**: Florianópolis, Florianópolis, v. 33, p. 285-317, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285/31220> - Acesso em: 22 jan. 2024.

KLEIN, Madalena; SANTOS, Angela Nediane dos. Disciplina de Libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior?. **Reflexão e Ação**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 9, 8 dez. 2015. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6147> - Acesso em: 17 mai. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p. Apoio: Faperj.

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno Crh**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 105-120, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/wcMpf3pNCszJPXkZKfWdd3D/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em: 03 mar. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 40, n. 2, p. 629-650, 20 mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em: 01 dez. 2023.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** [2.ed]. – Rio de Janeiro: EPU., 2018.

MACEDO, Natalia Neves. **Formação de professores para a Educação Inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas.** 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3066?show=full>. - Acesso em: 15 mar. 2022.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** Departamento de Educação Especial, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Marília), 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf – Acesso em: 20 jul. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed, São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Nelson Luiz Reyes; ORENGO, Gilberto; MÜLLER, Maykon Gonçalves; BUSS, Cristiano da Silva; SILVA, Marcos André Betemps Vaz da. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos?. **Revista Educar Mais**, [S.L.], v. 5, n. 3, p. 637-649, 11 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2409/1772> - Acesso em: 04 jun. 2022.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século xxi.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MARTINS, Mário Cléber; LANNA JÚNIOR, (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%AADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976 - Acesso em: 10 jul. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. O cenário da formação de professores dos anos iniciais: o caso da cidade do Rio de Janeiro. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 235-258, 2022. Revista da FAEEDA. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7746/9841> - Acesso em: 01 mar. 2024.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/BPyrWSTNN6XLSpY9ZVtyQWr/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em: 15 mai. 2022.

MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores em Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. 274 p. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf - Acesso em: 15 mai. 2021.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de Educação Especial no Brasil. In: **40º reunião nacional** – ANPED. Belém, 2021. Anais, trabalho encomendado. ANPED, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf - Acesso em: 10 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PODCAST: Medo e Delírio em Brasília. [Locução de:] Cristiano Botafogo. Rio de Janeiro: Medo e Delírio em Brasília, 01 fev. 2024. **Podcast**. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4UZg3s9uLmoJwXI9ddUrDn> - Acesso em: 02 fev. 2024.

OLIVEIRA, Maria Mônica; OLIVEIRA, Tamara; MESQUITA, Silvana. A formação de professores para a primeira etapa da escolarização na cidade do Rio de Janeiro. In: Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da PUC-RIO, 2020, Rio de Janeiro. **Relatórios Anuais**. Rio de Janeiro: Pibic, 2020. p. 1-17. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2020/download/relatorios/CTCH/EDU/EDU-Maria%20M%C3%B4nica%20Oliveira%20e%20Tamara%20Oliveira.pdf - Acesso em: 01 mar. 2024.

PAIVA, Rafaela de Sousa. **Educação Especial e formação de professores**: (re)articulações de sentidos em foco. 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.proped.pro.br/#> - Acesso em: 04 abr. 2024.

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) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337666789_A_Educacao_Especial_na_Formacao_d_e_Professores_um_Estudo_sobre_Cursos_de_Licenciatura_em_Pedagogia - Acesso em: 06 abr. 2022.

PIAUI. São Paulo: **Editora Alvinegra**, v. 2011, abr. 2024. Mensal. Seção Igualdades. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/biblioteca-psicologo-censo-escolar-inep/> - Acesso em: 04 abr. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em: 13 jul. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise *et al.* A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 33, p. 143-156, 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em: 12 mai. 2022.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: a visão de professores especialistas. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Uerj, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2008_1-394-ME.pdf - Acesso em: 02 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2023**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. 2003a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro - Ensino Médio**. RJ, 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-curriculo-referencial-do-estado-do-rio-de-janeiro-ensino-medio,a85ee0a2-a645-492f-a6cf-7ec8912779ba> – Acesso em: 21 fev. 2024.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 27, n. 41, p. 41-60, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em: 03 fev. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35. Tradução de: Alexandre Salvalerra.

SANTOS, Angela Nedine dos; KLEIN, Madalena. Disciplina de Libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 9-29, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6147> - Acesso em: 13 maio 2023.

SANTOS, Carla Madalena; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 26-44, 29 ago. 2018. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2672> - Acesso em: 01 mai. 2024.

SANTOS, Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, jan-

dez, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312019000100613- Acesso em: 22 ago. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Reação: Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 96, n. 7, p. 10-12, 2014. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf> - Acesso em: 13 mar. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Acessibilidade e suas dimensões. In: SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões sa acessibilidade**. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019. p. 19-228.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: histórias e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Bruno Santana da; ANDRADE, Adja Ferreira de. Análise descritiva do tema deficiência nos currículos de graduação da Universidade Federal do Rio de Grande do Norte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n3, p.435-452, Jul.-Set., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9gk7Q69WHnw7dZrKRhDCnLN/?lang=pt#> - Acesso em 04 mar. 23.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987. 470 p. Disponível em: https://www.academia.edu/32230464/A_EPOP%C3%89IA_IGNORADA_A_Pessoa_Deficiente_na_Hist%C3%B3ria_do_Mundo_de_Ontem_e_de_Hoje - Acesso em: 19 set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-154.

TARDIF, Maurice. O saber dos professores em sua formação. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 225-277.

TANEJA-JOHANSSON, Shruti; SINGAL, Nidhi. Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities: cross-context conversations and mutual learning. **International Journal Of Inclusive Education**, [S.L.], p. 1-16, 17 nov. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1965799> - Acesso em: 18 out. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> - Acesso em: 22 jul. 2022.

VIEIRA, Alexandre Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. **Educação & Realidade**, 1. v. 43, p. 131–151, mar. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3172/317255445007/html/> - Acesso em: 26 mai. 2023.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadão. Atitudes sociais de Professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, p.743-758, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/?format=pdf&lang=pt> -
Acesso em: 02 fev. 22.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt> -
Acesso em: 13 mar. 2024.

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada Formação Inicial do curso de Pedagogia referente à Inclusão de Pessoas com Deficiência, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação e que diz respeito a um (a) dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, em relação à temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em entrevista para os coordenadores dos cursos de Pedagogia e questionário para os estudantes de Pedagogia. A entrevista será através de alguma plataforma online (zoom) e os questionários serão enviados para os estudantes por email através do Google Forms. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação do participante e ninguém, com exceção dos próprios pesquisadores, poderá ter acesso aos resultados da pesquisa.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar quase nenhum incômodo, uma vez que ocorrerá uma entrevista e será aplicado um questionário e não haverá nenhum procedimento agressivo (injeção, esforço físico, etc.) ou ingestão de quaisquer medicamentos ou mesmo qualquer substância com aparência similar. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer momento, mas certificamos que haverá privacidade ao responder as perguntas e o sigilo das respostas. Além disso, você terá sua identidade preservada (isto é, ninguém, além dos pesquisadores, tomará conhecimento das suas respostas). Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ainda que a pesquisa possa não oferecer benefícios diretos aos participantes, acreditamos que a conclusão da mesma poderá a longo prazo, contribuir para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas na Universidade e na sociedade. E que possa colaborar com a temática da inclusão que todas as Universidades têm vivido atualmente, gerando discussões e aumento de informações acerca do tema, não só para professores, funcionários e alunos, mas sim toda a comunidade acadêmica.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei. 7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Flávia Barbosa Dutra pelo telefone (21) 987410949 ou pelo e-mail: fbsdutra@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1- Qual é sua formação inicial?
- 2- Quanto tempo está a frente da coordenação do curso?
- 3- Como são definidos os conteúdos/disciplinas e a carga horária do curso de Pedagogia, a partir do que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares para formação inicial de professores?
- 4- Com qual periodicidade os planos de ensino/ementas do curso são revisados?
- 5- Caso haja necessidade de alguma alteração da ementa/plano de ensino devido mudanças atuais de nomenclatura ou legalidade, por exemplo, como a instituição lida com isso?
- 6- A temática da inclusão da pessoa com deficiência é abordada para além do departamento específico ou só o núcleo de Educação Especial discute o assunto?
- 7- A instituição promove, para o corpo docente, formação continuada sobre a temática da inclusão da pessoa com deficiência?
- 8- Como você avalia a adesão dos docentes para o tema da inclusão?
- 9- Qual(is) o(s) objetivo(s) do curso de Pedagogia na formação dos graduandos em relação ao tema da Educação Especial na perspectiva inclusiva?
- 10- Como foi debatido/discutido a nova resolução de nº 2, de 20/12/2019 que define as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores com o corpo docente?

APÊNDICE 3- QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES REFERENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada: Formação inicial do curso de Pedagogia referente à inclusão de pessoas com deficiência, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto – UERJ. As pesquisadoras Flávia Barbosa Dutra e Rayane Pereira do Nascimento pretendem realizar um estudo com o seguinte objetivo: analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, em relação à temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

() Li e concordo em participar da pesquisa.

() Li e não quero participar da pesquisa.

1- Você é formando de Pedagogia?

() Sim

() Não

2- Qual é a modalidade do seu curso?

() Presencial

() A distância

3- Qual período você está cursando?

4- Qual foi seu ano de ingresso

5- Qual a previsão de término? (semestre e ano)

6- Qual sua idade?

7- Qual seu sexo?

- Feminino
- Masculino
- Não binário
- Não deseja informar

8- Universidade?

- UENF
- UERJ – Duque de Caxias
- UERJ – Maracanã
- UERJ – São Gonçalo
- UFF – Angra dos Reis
- UFF - Niterói
- UFF – Santo Antônio de Pádua
- UFRRJ – Nova Iguaçu
- UFRRJ - Seropédica
- UFRJ
- UNIRIO

9- Durante o curso de Pedagogia você teve disciplina sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva?

- Sim
- Não

10- Coursou a disciplina de Libras?

- Sim
- Não

11- Além dessas disciplinas obrigatórias citadas anteriormente, você teve alguma outra matéria que abordasse a temática da Educação Especial/Inclusiva?

Sim

Não

Com base na resposta anterior, qual foi a outra matéria que você fez?

12- Você acredita que o número de disciplinas ofertadas sobre o tema da Educação Especial/Inclusiva é suficiente para sua formação inicial?

Sim

Não

Justifique sua resposta.

13- Você acha que o curso de Pedagogia promoveu uma formação adequada para lidar com o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência ou alguma necessidade específica de aprendizagem? Na escala Likert a seguir considere 1 para “não promoveu” totalmente uma formação adequada e 7 para “promoveu” totalmente uma formação adequada.

	1	2	3	4	5	6	7	
Não promoveu								Promoveu

14- Você fez alguma disciplina eletiva que abordasse o tema da inclusão das pessoas com deficiência?

Sim

Não

Com base na resposta da pergunta anterior, qual foi a outra matéria que você fez? E o que te motivou a fazê-la.

APÊNDICE 4 - ARTIGO DOS ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



PESQUISA CONCLUÍDA

EIXO 14: FORMAÇÃO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Rayane Pereira do NASCIMENTO
 Felipe Di BLASI
 Millena Coelho dos SANTOS
 Sérgio Balsante SANTANA
 *Flávia Barbosa da Silva DUTRA

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em
 Educação Inclusiva e Processo Educacionais;
 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ;
 Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: O presente trabalho surgiu a partir do discurso de colegas de profissão (pedagogos) em relação ao não preparo para ensinar estudantes com deficiência em sala de aula. Assim, o estudo tem como objetivo investigar como os cursos de Pedagogia formam futuros docentes para atuarem na Educação Especial (EE) na perspectiva inclusiva. A pesquisa é de natureza qualitativa, onde realizou-se o mapeamento das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, coleta das ementas e conteúdos programáticos das disciplinas e análise dos documentos encontrados. Após a localização dos arquivos, dividimos a análise em duas fases, primeiro mapeamos todas as disciplinas que faziam menção a algo relacionado à EE em seus nomes e depois mapeamos a partir de descritores as demais matérias que a princípio não tinham relação com a EE. Os resultados mostram que os cursos estão cumprindo a lei ofertando ao menos uma disciplina sobre EE, entretanto nem todas dão a disciplina de Libras conforme decreto. Também foi possível verificar que as demais disciplinas pouco abordam a EE, não sendo um tema transversal. Desse modo, é importante compreender e pensar que a temática não deve ficar restrita a uma ou duas disciplinas, mas perpassar por mais, uma vez que a inclusão da pessoa com deficiência é de todos os docentes.

Palavras-chave: formação docente; inclusão no ensino superior; pessoa com deficiência.



1. INTRODUÇÃO

A formação inicial é um debate complexo que envolve muitas concepções, pois engloba diversos fatores, os autores Cruz e Glat (2014) argumentam que "a precarizada ação docente não pode ser considerada consequência exclusiva da preparação formal oferecida em um curso de graduação, por outro, é de se esperar que essa formação, minimamente, dialogue com as exigências postas no campo de atuação profissional" (p.259-260).

Compreendemos na fala dos autores que a formação não é a solução para todas as dificuldades que serão encontradas ao longo do exercício da docência, mas é um dos principais fatores para que os professores possam lidar com a inclusão de estudantes com deficiência ou com alguma necessidade específica de aprendizagem. Visto que faz parte dessa "nova" demanda do professor.

Entretanto, essa exigência não é tão recente assim, em virtude de no ano de 2006 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, já mencionava em seu documento, mesmo que implicitamente, que o professor deve trabalhar na perspectiva da inclusão. Uma vez que pessoas com deficiência são uma parcela da população que é excluída não só da vida social, como também da escolar. Uma das premissas básicas do docente segundo o documento é que identifique "problemas socioculturais e educacionais ... com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais", assim como "demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ... necessidades especiais (Resolução nº1, 2006).

A Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores diz em seu artigo 2º que "à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil ... e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial) ..." (Resolução nº2, 2015).

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar as grades curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, em relação à temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva.



2. MÉTODO

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2007, p. 21). Uma vez que se deseja analisar todas as disciplinas da grade curricular dos cursos presenciais de Pedagogia das Universidades do estado do Rio de Janeiro, bem como suas ementas e conteúdos programáticos em relação à EE na perspectiva inclusiva. É importante ressaltar que o período analisado foi 2022.1, assim caso haja alguma mudança após esse período, não será contemplado no estudo. A autora ainda completa que a análise qualitativa não é simplesmente um palpite, mas “é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (Minayo, 2007, p. 27).

A pesquisa contou com a análise documental, onde estes podem ser “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos ..., arquivos escolares” (Lüdke & André, 2018, p.45), logo os arquivos disponibilizados nos sites das Instituições de Ensino Superior são considerados documentos oficiais, desse modo, apoiaram o início do estudo. Esta ferramenta mostra-se válida para pesquisas qualitativas, pois suplementam os dados colhidos por outros processos metodológicos. As autoras afirmam que para este tipo de análise são necessárias muitas dedicação e cautela para coletar e examinar o que realmente é pertinente ao estudo.

2.1 Levantamento e estruturação dos dados

Esta pesquisa para a obtenção de informações preliminares ocorreu através da coleta de informações das Instituições de Ensino Superior por meio do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior na plataforma do Ministério da Educação (<http://emec.mec.gov.br>).

A busca no site se deu por todos os cursos gratuitos e ativos de Pedagogia presenciais do Estado do Rio de Janeiro. A procura na plataforma deu-se da seguinte forma: Curso de graduação: Pedagogia - UF: Rio de Janeiro - Gratuidade do curso: Sim - Modalidade: Presencial - Grau: Licenciatura - Situação: em atividade.

Neste levantamento, localizamos 11 Instituições de Ensino Superior (IES), onde cinco são faculdades e seis universidades. Entretanto, para o delineamento da pesquisa, consideramos relevante analisar os cursos ofertados nas Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro. São elas: Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNF),



Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Portanto o estudo abarca duas universidades estaduais e quatro federais, totalizando seis IES. A partir dessa filtragem, identificamos 11 cursos ativos para as instituições. Isto ocorre porque há universidades que possuem mais de um campus, logo, oferecem um curso para cada unidade de ensino. (Tabela 1)

Tabela 1:

Universidades do Estado do Rio de Janeiro que oferecem o curso de Pedagogia presencial.

IES	Campus/Cidade
UENF	Campos dos Goytacazes
UERJ	Maracanã/Rio de Janeiro
UERJ	São Gonçalo
UERJ	Baixada Fluminense
UFF	Gragoatá/Niterói
UFF	Angra dos Reis
UFF	INFES/Santo Antônio de Pádua
UFRJ	Praia Vermelha/Rio de Janeiro
UFRRJ	Seropédica
UFRRJ	Nova Iguaçu
UNIRIO	Pasteur/Rio de Janeiro

Com base nessa busca, partimos para o site de cada universidade no intuito de localizar a grade curricular e os planos de curso, assim como as ementas de Pedagogia de cada IES. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, no segmento destinado ao Ensino Superior, consta que a instituição deve informar “a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias” (Lei nº 9.394, 1996).

Desta forma, os dados coletados são todos públicos, pois estão disponíveis nos sites das instituições para que qualquer pessoa possa consultar. Apenas uma



universidade não possuía as informações no meio eletrônico, então solicitamos os dados através do e-mail disponível na plataforma e obtivemos resposta positiva com o envio do arquivo pedido.

Cada universidade disponibiliza as informações a seu modo, pois possuem autonomia. Algumas dispõem de todo o plano de ensino onde contém a ementa, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografia. Outras liberam apenas informações da ementa. De posse de todos os documentos, iniciamos a análise de cada instituição.

Toda matéria deve ter uma ementa, pois é ela quem dá o direcionamento, o rumo, da disciplina. É o eixo, pois deve estar de acordo com o projeto político pedagógico da instituição. O plano de ensino da disciplina contém a ementa, mas além dela possui os objetivos, os conteúdos programáticos e referências, portanto ele é mais completo. Entretanto, a universidade é obrigada a disponibilizar ao menos a ementa.

2.2 Procedimentos de análise dos dados

A análise inicial dos dados deu-se através das informações gerais das IES, bem como as grades curriculares, pois consideramos relevante observar o que as universidades ofertam aos seus estudantes. Consideramos as informações gerais da estrutura curricular como: carga horária, número de disciplinas obrigatórias e eletivas e se estas possuíam ementas. Outro ponto que nos chamou a atenção foi que há mais de um currículo ativo para o mesmo curso, assim analisamos as diferenças que pudessem justificar a coexistência de dois ou mais currículos. Esse ponto da pesquisa se amparou em estudos anteriores que também analisaram as disciplinas dos cursos de Pedagogia, um da Universidade Pública de São Paulo (Macedo, 2010) e o outro na Universidade Federal de Minas Gerais (Pereira, 2019).

Desse modo, num primeiro momento examinamos 18 grades curriculares, onde observamos as disciplinas que possuíam em seu nome alguma menção à EE (braille, altas habilidades, entre outros) dentro da perspectiva inclusiva. Essa análise foi feita com o propósito de verificar se as universidades estão cumprindo a legislação na oferta das disciplinas obrigatórias na grade curricular. São elas: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e alguma matéria sobre EE. Assim, o curso de Pedagogia precisa destinar duas matérias relacionadas à temática impreterivelmente.

E por fim, nessa primeira etapa, observamos as demais disciplinas obrigatórias que a princípio não tinham relação com a EE, mas que possuem em seus planos de estudo (objetivos, conteúdos programáticos e/ou na bibliografia) ou ementa alguma menção a EE



na perspectiva inclusiva. Essa análise foi feita na intenção de examinar se outras matérias, além das duas obrigatórias estipuladas por Lei, estão abordando de alguma maneira a temática de EE/Educação Inclusiva (EI).

Aqui cabe explicar o motivo da escolha de duas palavras/expressões na pesquisa, pois elas possuem compreensões muito amplas, são elas: direitos humanos e diversidade. Optamos por "direitos humanos" por considerar que a Educação faz parte desse conjunto de garantias que toda e qualquer pessoa tem. Sendo assim, uma pessoa com deficiência não deveria ter seu direito ao ensino negado por seu modo de existência. Dessa maneira, acreditamos que as disciplinas que por ventura tiverem essa expressão, estarão contemplando minimamente o público alvo da EE. E a escolha do termo "diversidade" também vai ao encontro da heterogeneidade de sujeitos, assim mais uma vez consideramos que o uso da palavra nos planos de ensino ou ementas podem favorecer a discussão da diversidade humana, assim mais uma vez contemplando as pessoas com necessidades educacionais específicas. Corroborando com o que preconiza a Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em relação às competências, é necessário "demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, ... de necessidades especiais" (Resolução nº 2, 2015, p. 13).

Analisamos cada disciplina, uma a uma, para localizar dentro do plano de ensino ou ementa qual o enfoque dado aquela matéria e se nela havia alguma abordagem sobre a EE na perspectiva inclusiva. Lembrando que foram analisadas disciplinas obrigatórias e eletivas. Ressaltamos que as disciplinas eletivas, como o próprio nome já indica, não são obrigadas a serem cursadas pelos estudantes, pois elas estão na grade curricular como complementação, caso o sujeito tenha interesse de fazer. Entretanto, consideramos importante essa análise para compreender se ao menos a IES disponibiliza uma ou mais disciplinas optativas para seus estudantes acerca da inclusão da pessoa com deficiência.

É importante destacar que todos os documentos colhidos para este estudo foram obtidos no primeiro semestre de 2022 (fevereiro/julho). Sendo assim, caso a partir desse período ocorra alguma mudança nos documentos, esses não serão contemplados nesta pesquisa.



3. RESULTADOS

No levantamento e mapeamento geral das informações, encontramos 18 grades curriculares para os 11 cursos encontrados, pois existem cursos de Pedagogia com mais de um currículo ativo. Tem universidades com três currículos em aberto ao mesmo tempo. Com suporte desses documentos, verificamos a carga horária dos cursos e pudemos notar que quase todas as universidades preenchem a exigência da oferta de 3.200h de carga horária mínima, conforme resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de nº2, de 1 de julho de 2015 (Brasil, 2015). Ainda consideramos essa Resolução em nossas análises, pois a Resolução CNE de 2019 (Brasil, 2019), ainda não está em vigor devido prorrogação por conta da pandemia da Covid-19.

Das seis instituições, uma não cumpre a norma da carga horária. Essa possui dois campi, cada campus tem dois currículos e um currículo de cada campus não acata documento oficial, pois oferecem 3.120 h e 3.070 h. E outra universidade não disponibiliza as informações no site, portanto não tivemos como confirmar a implementação ou não do decreto.

Após essa verificação, localizamos 1.197 disciplinas, sendo 584 obrigatórias e 617 eletivas, número esse que deveria ser maior, entretanto não encontramos eletivas no site de duas universidades. Outro ponto relevante é que grande parte das disciplinas eletivas não possuem planos de ensino ou ementas, e algumas poucas obrigatórias também não forneciam nenhuma informação para análise. Desse modo, o total de disciplinas realmente analisadas foi em torno de 580.

Ainda dentro da análise documental, as autoras Lüdke e André (2018) certificam que é necessário que haja um "tipo de unidade" para a examinar o conteúdo, uma espécie de codificação, onde se escolhe uma determinada parte para a investigação. Onde completam dizendo que "o que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo" (Lüdke & André, 2018, p.49).

Portanto, a partir dessa análise geral das universidades, escolhemos como unidade de estudo, conforme Lüdke e André (2018), as disciplinas que possuem como tema a EE/EI diretamente e as que abordam a temática de maneira nem tão explícita. Para tal, separamos da seguinte maneira: primeiro mapeamos as disciplinas que prontamente fazem menções às questões da EE e EI, e posteriormente, esquematizamos as demais matérias que ao menos façam referência a EE/EI.



3.2 Disciplinas relacionadas à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva

A partir da análise dos dados, verificamos que quase todos os cursos cumprem a exigência da oferta da disciplina de Libras na grade curricular como obrigatória. A oferta é compulsória por força de lei, onde o decreto de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, onde no artigo 3º impõe que os cursos de formação de professores ofereçam a disciplina de modo obrigatório (Brasil, 2005). Todavia, dois cursos não expuseram em sua grade curricular alguma menção que identificasse a disciplina.

A carga horária das disciplinas de Libras tem uma média de 30 horas em cada curso, apenas três ultrapassam essa carga horária ofertando 60 horas, um deles chega a oferecer 68 horas. Percebemos um equilíbrio no modo como essa carga horária é distribuída, em seis cursos a disciplina é apenas teórica e em cinco são divididas as horas entre teoria e prática, apenas um curso não especificou como se dava a carga horária. Percebemos também que no mesmo curso há uma disciplina de Libras para cada currículo, com isso tem currículo que a carga horária é de 60 horas e para outro que a carga horária é de 30 horas.

Para as disciplinas obrigatórias voltadas para a EE/EI, também verificamos que a maioria possui carga horária de 60 horas. Apenas um curso ultrapassa essa carga, ofertando 90 horas e também um único curso oferece uma carga menor, 45 horas. Dentre essas disciplinas, seis cursos dão o conteúdo de modo teórico e três cursos distribuem as horas entre teoria e prática. Dois cursos não especificaram o modo como repartem suas horas. E dentre todos os cursos, apenas uma universidade oferta estágio obrigatório dentro do campo da EE/EI com 68 horas práticas.

As Diretrizes Curriculares determinam que o curso de Pedagogia deve "garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação ..., Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial" (Resolução nº2, 2015, p.11). Notamos que todos os cursos oferecem disciplinas obrigatórias para o tema da EE.

Percebemos também que há algumas ementas com nomenclaturas que não são mais utilizadas atualmente, como por exemplo: portador. Essa informação nos leva a crer que parte dessas ementas não são atualizadas a algum tempo, pois o termo correto é pessoa com deficiência.

O maior número de ofertas de disciplinas voltadas para a temática é eletiva, portanto o estudante só fará as matérias se for algo do seu interesse, não chegando a



todos. Sem contar também que há disciplinas dentro do escopo da EE que foram desativadas.

3.3. Demais disciplinas que abordam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Nessa parte analisamos as demais disciplinas que a princípio não possuíam qualquer relação com a EE ou EI. Para dar foco a busca, utilizamos palavras-chave que remetessem ao público alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Usamos como descritores: "inclusão/inclusiva", "exclusão/excludente", "Educação Especial", "Educação Inclusiva", "transtornos", "necessidades educacionais", "normal/anormal", "deficiente/deficiência", "direitos humanos" e "diversidade".

Dentro dos documentos analisados, encontramos outros termos que não estavam na procura inicial que consideramos relevantes para a análise. Os descritores selecionados são nossa base de apoio, mas não deixaremos de lado as informações que não estavam previstas, pois os consideramos importantes para o trabalho. Conforme Lüdke e André (2018, p. 50), "esses dados não devem ser desprezados ... certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a ser constituir em importantes elementos na elucidação das questões do estudo".

Dessa forma, também contemplamos os termos: "retardada", "diferenças" e "dificuldades de aprendizagem" por entender que fazem parte do tema. Como dito anteriormente algumas disciplinas não puderam ser analisadas, pois não tinham ao menos a ementa. Mesmo que os dados utilizados para a pesquisa sejam públicos, não utilizaremos os nomes das universidades nessa análise (Tabela 2). Nomeamos os cursos do 1 ao 11.

Tabela 2:

Demais disciplinas analisadas com ementas por curso de Pedagogia.

	Total de disciplinas, exceto EE e Libras	Total de disciplinas pelos descritores	Total de disciplina que menciona a EE/EI
Curso 1	51	10	2
Curso 2	32	3	1



Curso 3	50	9	0
Curso 4	49	3	0
Curso 5	40	3	0
Curso 6	46	18	5
Curso 7	63	10	5
Curso 8	73	5	1
Curso 9	61	1	0
Curso 10	43	5	0
Curso 11	51	7	2

Com base na leitura desta tabela, observamos que outras disciplinas obrigatórias e eletivas vêm abordando de modo muito superficial a EE na perspectiva inclusiva em seus conteúdos. Visto que a EE é uma modalidade de ensino, como mencionado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que deve perpassar por “todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2008, p.10), deveria ser um tema transversal para a maior parte das disciplinas.



4. CONSIDERAÇÕES

Ao olharmos todos os cursos, percebemos que alguns desses documentos estão desatualizados a algum tempo, pois usam nomenclaturas muito antigas, ultrapassadas para os debates atuais sobre EE na perspectiva inclusiva. Assim como alguns cursos não estavam de acordo com a legislação, tanto com a carga horária como a oferta obrigatória da disciplina de Libras.

A grade curricular ainda é muito compartimentada para a abordagem do ensino dos estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas. Oferecendo uma única disciplina sobre o assunto, que é segmentada e dada em apenas um período durante todo o curso. A matéria pode ser encontrada na matriz curricular com diferentes nomes, como: "Educação Especial", "Educação Inclusiva", "Educação Especial e Inclusiva", e outras variações.

Julgamos que com esse conteúdo compartimentado não seja possível desenvolver, de modo amplo, nos futuros professores a capacidade de construir uma aula dinâmica, articulada e que contemple a todos os estudantes. Visto que, o modo como o tema da inclusão é oferecido nas universidades, pode passar a sensação ao docente que o assunto é muito específico para os profissionais da área e não como uma questão que deve ser lembrada sempre no planejamento das aulas, de modo a incluir a todos.

Com isso, queremos dizer que todos os profissionais devem ter um conhecimento sobre inclusão, mas para que isso ocorra, são fundamentais as ofertas de disciplinas voltadas para o ensino de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem. Onde esses conteúdos possam ser orientados pelo campo de conhecimento da EE, devendo perpassar por todo o currículo das licenciaturas, especialmente Pedagogia. Entendemos que o curso de Pedagogia é um dos pilares fundamentais nessa discussão, pois a profissão possibilita uma variedade de atuações, além da docência.



5. REFERÊNCIAS

- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (2005). Decreto n.5.626, de 22 de dezembro: Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação [CNE/CP] (2006). Resolução n.1, de 15 de maio: Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial.
- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (2015). Resolução n.2, de 1 de julho: Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.
- Brasil, Ministério da Educação [MEC] (2019). Resolução n.2, de 20 de dezembro: 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).
- Cruz, G. de C., & Glat, R. (2014). Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, n. 52, p. 257-273.
- Lüdke, M., & André, M.E. D. A de. (2018). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2a ed.). E.P.U.
- Macedo, N.N. (2010). *Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Minayo, M. C de. S. (Org.). (2009). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (26a ed.). Vozes.
- Pereira, C. A. R. (2019). *A educação especial na formação de professores: um estudo sobre os cursos de Pedagogia das universidades federais do Estado de Minas Gerais*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Uberaba, Uberaba, Brasil.

APÊNDICE 5 - ARTIGO DA REVISTA BENJAMIN CONSTANT



Benjamin
Constant

SEÇÃO DOSSIÊ TEMÁTICO

Adaptações de jogos matemáticos no Ensino Superior para estudantes com deficiência visual

Adaptations of mathematical games in Higher Education for visual disability students

Flávia Barbosa da Silva Dutra¹
 Alicia Carrilho Gomes²
 Beatriz Carvas Mello³
 Mariana Farinha Lasmar⁴
 Millena Coelho dos Santos⁵
 Rayane Pereira do Nascimento⁶
 Sérgio Balsante Santana⁷
 Thalia Oliveira Lima⁸

RESUMO

A partir do aumento de ingressos de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior, mudanças estruturais e pedagógicas precisaram ocorrer para dar o suporte adequado para necessidades específicas desses estudantes. Este trabalho é referente ao processo de adaptação de material de uma disciplina voltada para a matemática do curso EaD de Pedagogia, de uma universidade pública do Rio de Janeiro, a fim de contemplar um estudante com deficiência visual. Dessa forma, têm-se como objetivos: relatar o processo de adaptação dos materiais práticos e teóricos da disciplina de Matemática para um estudante cego; e validar a adaptação de jogos matemáticos da disciplina a partir da experiência vivenciada por um estudante cego. Como metodologia, foram aplicadas duas entrevistas semiestruturadas ao estudante e utilizado o método estudo de caso avaliativo. Dessa forma, a análise se deu a partir de

1 Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ, Brasil
 Doutora em Gestão, Difusão e Educação em Biociências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
 E-mail: lidiversidade@gmail.com

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ, Brasil
 Graduanda em Educação Física pela Uerj
 E-mail: aliciacarrilho@gmail.com

3 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ, Brasil
 Graduanda em Educação Física pela Uerj
 E-mail: beatrizcarvas0@gmail.com

4 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ, Brasil
 Graduanda em Educação Física pela Uerj
 E-mail: marilasmari@gmail.com

5 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ, Brasil
 Graduanda em Educação Física pela Uerj
 E-mail: millenacsantos@outlook.com

6 Professora Substituta do Instituto Benjamin Constant (IBC) - Rio de Janeiro, RJ, Brasil
 Mestranda em Educação Inclusiva e Processos Educacionais pela Uerj
 E-mail: rayanepn1990@gmail.com

7 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ, Brasil
 Graduando em Pedagogia pela Uerj
 E-mail: sergio.balsante@gmail.com

8 Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ, Brasil
 Graduando em Matemática pela Uerj
 E-mail: tatalimathay22@gmail.com



uma experiência prática do estudante cego no uso de jogos matemáticos, confeccionados por um grupo de pesquisa para a disciplina do curso de Pedagogia. A primeira entrevista foi realizada anteriormente à confecção dos jogos, para compreensão das necessidades do estudante; e a segunda, feita posteriormente à confecção, e visou obter o feedback acerca do material já elaborado. Para que a adaptação pudesse ser feita, o grupo de pesquisa recebeu o material com antecedência para o entendimento do conteúdo e para a discussão de como esse jogo poderia ser confeccionado. A partir da recepção, a construção dos jogos de tabuleiros passou por algumas etapas, desde a compreensão da matemática, o conhecimento do sistema braille, a compreensão das regras dos jogos e de quais materiais poderiam ser utilizados. A entrevista inicial auxiliou o grupo a compreender as necessidades do estudante e a melhor atendê-lo, confeccionando, assim, um material personalizado de acordo com suas especificidades. Já para a adaptação do material teórico da disciplina, foram utilizadas algumas ferramentas tecnológicas como computador, aplicativos de conversão de texto e a elaboração de audiodescrições das imagens. Conclui-se que a adaptação dos materiais em conjunto com o estudante cego foi essencial para seu entendimento da matéria abordada, proporcionando também sua inclusão na turma por conseguir acompanhar o tempo todo a proposta da aula.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Adaptação de Materiais. Ensino Superior. Jogos Matemáticos.

ABSTRACT

With the increase of people with disabilities admissions in Higher Educational Institutions, structural and pedagogical changes need to happen to provide the appropriate support for the specific needs of these students. This article refers to the material adaptation process of a discipline focused on mathematics of the Pedagogy program distance learning, at a public university in Rio de Janeiro, in order to contemplate a visual impairment student. Therefore, the objectives are: to report the process of adapting the practical and theoretical materials from the mathematics discipline for a blind student; and to validate the adaptation of mathematical games of the discipline based on the experience of a blind student. As a methodology, two semi-structured interviews were applied to the student and the evaluative case study method was used. So, the analysis was made based on a practical experience of a blind student in the use of mathematical games, confectioned by a research group for a discipline of the Pedagogy program. The first interview was realized previously to the games confection, to understand the student's individual needs; and the second one was realized posteriorly to the confection, which aimed to obtain the student feedback about the elaborated material. In order that the adaptations could be made, the research group received the material in advance to understand the content and to discuss how the game could be made. From the reception, the construction of the board games went through some steps: to comprehend the mathematics, to have knowledge of braille system, to understand the rules of the games and which materials could be used. The initial interview helped the group to understand the student's needs and how to better serve him, thus creating a personalized material according to his specificities. As for the discipline's theoretical material adaptation, it was used some technological tools such as computer and text conversion applications and the elaboration of audio descriptions of the images. It is concluded that the materials adaptation with the blind student was essential for his understanding of the content approached, also providing his inclusion in the class for being able to keep up all the time the lesson proposal.

Keywords: Visual Disability. Materials Adaptation. Higher Education. Mathematical Games.

Introdução

A educação das pessoas com deficiência atravessou alguns processos ao longo do tempo, passando por diversas mudanças até chegarmos ao paradigma da inclusão. Na Educação Básica, que é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio



(BRASIL, 1996), este processo está mais consolidado, por ser debatido há mais tempo. Já no Ensino Superior, em relação às outras etapas de ensino, esse debate é mais recente.

O acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior é algo mais hodierno, visto que em nível federal a admissão por sistema de cotas só ocorreu a partir de 2016 (BRASIL, 2016). Com a entrada desses sujeitos nas Instituições de Ensino Superior (IES), mudanças estruturais, pedagógicas, entre outras, precisaram ocorrer para dar o suporte adequado para suas necessidades específicas, visto que a sua deficiência pode ser a mesma, mas as demandas individuais, não.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2020, menciona que há 59.001 pessoas com deficiência matriculadas no Ensino Superior, seja ele público ou privado. Dessa forma, faz-se necessário que as instituições se mobilizem para atender as demandas impostas por esse ingresso, como disponibilizar o atendimento educacional especializado, por exemplo, segundo prevê o Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), entre outras medidas, objetivando também uma permanência equânime desses estudantes em sua trajetória acadêmica.

Isso posto, este trabalho é referente ao processo de adaptação de jogos matemáticos de uma disciplina do curso EaD de Pedagogia. Esta adequação foi feita para contemplar um estudante cego de uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro.

As adequações foram pensadas de forma coletiva, em um grupo de pesquisa voltado para a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, visando promover a inclusão e acessibilidade desse estudante. O discente avaliou os materiais didáticos durante o processo, desde a elaboração até a finalização, com intuito de validar a funcionalidade das produções.

Dessa forma, têm-se como objetivos deste artigo: relatar o processo de adaptação dos materiais práticos e teóricos da disciplina de Matemática para um estudante cego; e validar a adaptação de jogos matemáticos da disciplina a partir da experiência vivenciada por um estudante cego.

2 Metodologia

Este estudo de caráter qualitativo utilizou duas entrevistas semiestruturadas, nas quais "as perguntas são feitas à medida que a conversa vai transcorrendo [...]" (COSTA; COSTA, 2001, p. 39). O material foi coletado no período de outubro a dezembro de 2022, com o entrevistado sendo um estudante cego do quarto período de graduação em Pedagogia, modalidade EaD, de uma IES pública do Estado do Rio de Janeiro.



O graduando concordou em participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e terá sua identidade preservada. O presente artigo teve a submissão de protocolo de pesquisa realizada junto ao Sistema CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), sendo aprovado pelo CAAE 26291919.4.0000.5259.

O método utilizado foi o estudo de caso, no qual há “[...] uma compreensão profunda de uma única situação ou fenômeno” (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012, p. 315). Este tipo de pesquisa pode ser entendido, também, como “[...] um estudo limitado a uma ou poucas unidades [...] É uma pesquisa detalhista e profunda.” (COSTA; COSTA, 2001, p. 62). Optou-se por utilizar o estudo de caso avaliativo, pois, segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012, p. 316),

Estudos de caso avaliativos também envolvem descrição e interpretação, mas o objetivo principal é utilizar os dados para avaliar o mérito de alguma prática, um programa, um movimento ou um evento. [...] A abordagem do estudo de caso permite aproximação mais profunda e holística ao problema do que aquele que é possível com os estudos de levantamentos.

Dessa forma, a análise se deu a partir de uma experiência prática do estudante cego no uso de jogos matemáticos, confeccionados por um grupo de pesquisa para uma disciplina do curso de Pedagogia. A primeira entrevista foi realizada anteriormente à confecção dos jogos, para obter informações acerca das individualidades do estudante; e a segunda, feita posteriormente à confecção, visando obter o feedback acerca do material já elaborado.

3 Desenvolvimento

3.1 Pessoas com deficiência no Ensino Superior

A entrada de pessoas com deficiência no Ensino Superior vem aumentando a cada ano e é possível perceber um crescimento considerável a partir de 2017 (BRASIL, 2020), com a implementação da lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que altera a lei nº 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012). A lei de 2012 dispunha sobre a reserva de vagas no Ensino Superior apenas para pretos, pardos e indígenas, mas a partir de 2016, com o aditamento da lei, pessoas com deficiência (PCD) passaram a fazer parte da política de ações afirmativas, podendo ingressar em IES em nível federal também pelo sistema de cotas. É válido destacar que em algumas instituições estaduais de Ensino Superior, as políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência existem desde 2003 (RIO DE JANEIRO, 2003).

A partir da ampliação desse acesso, outras medidas devem ser tomadas para que o estudante com deficiência continue na universidade, pois não basta a sua entrada, é preciso contemplar sua permanência e conclusão do curso. Para que isso ocorra, é indispensável dar os suportes



necessários para seu amplo desenvolvimento, uma vez que a acessibilidade pedagógica no Ensino Superior é mais recente, algo que está minimamente pavimentado na Educação Básica.

É importante lembrar que, antes desta legislação federal, PCD já entravam nas universidades, principalmente pessoas com deficiência física que não necessitavam de adequações metodológicas ou instrumentais, mas isso não garantia permanência, pois muitas vezes faltava acessibilidade arquitetônica.

Os dados mais recentes do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020) informam que há 15.210 pessoas com baixa visão e 2.929 pessoas cegas, num total de 18.139 pessoas com deficiência visual matriculadas no Ensino Superior no Brasil. Essa é uma fatia considerável da população que adentra uma IES e que aumenta a cada ano.

A *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* traz que

na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Destaca-se aqui o decreto nº 7.661 de 2011, que trata sobre o atendimento educacional especializado (AEE). O documento descreve a necessidade que se tem na "estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior", onde esses "visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência" (BRASIL, 2011).

Assim, ao apresentar alguns conteúdos de Matemática para alunos com deficiência visual, é necessário, por exemplo, que haja materiais concretos para melhor compreensão daquilo que é trabalhado, favorecendo não somente ele, mas também os demais estudantes. Para que isso ocorra, é fundamental que o professor universitário compreenda as necessidades de uma pessoa cega, seja esta uma cegueira congênita ou adquirida. Mollossi *et al.* reforçam que "os docentes precisam estar cientes de que algumas atitudes devem ser adotadas nesse exercício da inclusão, pois a diversidade tem surgido cada vez mais no campo educacional" (2015, p. 32).

Os autores ainda declaram que "conhecer as dificuldades enfrentadas pelo docente é de suma importância, tanto para melhorar as metodologias do ensino de Matemática quanto



para identificar as lacunas existentes na inclusão escolar e, assim, poder aperfeiçoar o processo de inclusão” (MOLLOSI, *et al.*, 2015, p. 44). Aqui os autores citam a Educação Básica, mas esse pensamento cabe perfeitamente para o Ensino Superior, em que o professor universitário precisa sair da zona de conforto para chegar no sujeito com deficiência. E, caso não consiga de imediato, pois não é um trabalho simples, é necessário apontar as limitações existentes, assim como buscar apoio de outros profissionais, para dar continuidade à busca e efetivação de aulas inclusivas.

3.2 Jogos matemáticos: adaptação de material para um estudante cego

Como apontam os autores Simões e Onofre (2021), há dificuldades e desafios inerentes da formalização da Matemática para alunos que não possuem deficiência. Desse modo, supõe-se também “que seja ainda mais desafiador tal formalização para os alunos com deficiência visual” (SIMÕES; ONOFRE, 2021, p. 3).

Para sanar tal desafio, faz-se necessário que sejam traçadas estratégias de modo que “visem amenizar a problemática causada pela ausência da visão em relacionar a matemática aos conhecimentos já existentes, priorizando uma aprendizagem significativa da matemática” (SIMÕES; ONOFRE, 2021, p. 3).

Com este pensamento, percebe-se nos materiais didáticos tangíveis uma forma de amenizar as dificuldades oriundas da ausência de visão, visto que “os estudantes com deficiência visual necessitam de materiais didáticos que sejam manipuláveis, que possuam texturas, tamanhos e formas diferentes, pois é através destes que o estudante elaborará a construção do conceito matemático” (KOEPEL, 2016, p. 5).

Nesse sentido, Kaleff (2016, p. 31) também afirma que “a manipulação de um recurso concreto é imprescindível para que, por meio do tato, [o aluno com deficiência visual] perceba a forma, o tamanho, as texturas etc., que vão determinar as características do elemento matemático modelado no recurso manipulativo”.

Portanto, a fim de que um universitário cego pudesse ser incluído em sala de aula, priorizando o entendimento, participação e interação deste durante uma oficina com a utilização de jogos matemáticos, o grupo de pesquisa buscou realizar a adaptação necessária para a atuação do estudante, visto que o material didático que seria utilizado contemplava apenas os estudantes videntes. Destacamos neste trabalho que o termo “materiais didáticos”, refere-se, neste caso específico, aos jogos matemáticos, pois entende-se como material “qualquer instrumento útil ao processo de ensino e aprendizagem” (LORENZATO, 2006, p. 18), podendo ser jogos, cadernos, calculadora, entre outros.



Quando a meta é atingir um público específico, como, por exemplo, pessoas com deficiência visual, é preciso embasamento teórico e experiência por parte dos criadores (SOUZA; DUTRA, 2016), além da participação da própria pessoa com deficiência visual, a fim de melhorar o produto final, colocando em prática o lema da pessoa com deficiência "fazer para nós, conosco".

Para que a adaptação pudesse ser feita, o grupo de pesquisa recebeu com antecedência o conteúdo teórico que seria utilizado em aula. De posse das informações, os integrantes do grupo puderam fazer uma discussão de como os jogos enviados pelo docente da disciplina poderiam ser confeccionados. A partir disso, a construção dos jogos de tabuleiro passou por algumas etapas, desde a compreensão da matemática, até o conhecimento do sistema braille¹⁰. Num primeiro momento era necessário compreender as regras dos jogos para dar início a montagem.

Após o entendimento das regras, partiu-se para quais materiais táteis poderiam ser utilizados na produção dos jogos de tabuleiro adaptados. Os recursos pensados inicialmente foram inúmeros, como cola 3D, barbante, cola quente, folha de acetato, folha de gramatura 120g/m² (papel braille), emborrachado, meia pérola adesiva e, para escrever o braille, o uso da reglete¹¹ ou máquina de datilografia braille. É importante ressaltar que este processo foi todo construído juntamente com o estudante cego.

4 Resultados

4.1 Entrevista inicial

Anteriormente ao processo de confecção, foi realizada uma entrevista para compreender as necessidades do estudante e melhor atendê-lo, confeccionando-se, assim, um material personalizado de acordo com suas especificidades. Como afirmam Redig e Dutra (2018, p. 59), a adaptação de materiais "[...] torna-se absolutamente importante, pois cada aluno possui sua especificidade dentro da mesma deficiência. Isso significa que, por mais que tenhamos alunos cegos, não quer dizer que eles possuam as mesmas necessidades de atendimento [...]".

Inicialmente, foi perguntado sobre a importância da adaptação do material para o estudante, que destacou ser relevante para a interação e para a significação do aprendizado por meio do concreto. Posteriormente, foram abordadas questões acerca dos tipos de recursos

⁹ Fala do estudante na entrevista.

¹⁰ Código de leitura e escrita formado por combinação de pontos em relevo, usado por pessoas com deficiência visual.

¹¹ Instrumento utilizado para a escrita do braille.



que poderiam ser utilizados na elaboração dos materiais didáticos, obteve-se como resposta do estudante algumas sugestões para a confecção dos jogos.

Em relação à representação dos números, foi escolhido o braille. Já para a limitação de área – dentre relevo por meio da cola 3D, barbante, ou cola quente –, optou-se pela cola 3D, pois o barbante descola facilmente da superfície e, com isso, perde-se a referência.

Quanto ao tamanho das casas do tabuleiro, ele observou que elas deveriam contemplar a escrita braille, sem comprometer a leitura; e em relação à localização delas, foi sugerido colocar pingos de cola no início de todas as colunas e linhas para a localização espacial de todas.

Sobre a diferenciação de texturas para os pinos do tabuleiro (já que cada jogador escolhe uma cor para jogar), o estudante respondeu que as texturas que foram utilizadas (velcro, cola quente, lixa e a superfície do próprio pino) dariam para ser identificadas com facilidade. Acerca da ideia de utilizar a superfície imantada para o tabuleiro, ele concordou e disse que funcionaria bem e aproveitou para sugerir que poderiam ser feitos pinos de papelão que encaixassem exatamente nas casas do tabuleiro feitas com a cola em relevo.

Durante toda a entrevista inicial, uma das integrantes do grupo de pesquisa que participou do processo de adaptação, graduanda em Matemática, percebeu, tanto na adaptação do conteúdo teórico quanto na adaptação do material didático, como a conversação com a pessoa com deficiência visual poderia ajudar a explorar os conceitos matemáticos. Também poderia proporcionar uma atenção mais aguçada a tópicos simples, abordados neste campo de ensino, ao suscitar perspectivas diferentes das pessoas videntes, fazendo com que, dessa forma, a construção do entendimento matemático pudesse ser mediada pelo uso do material concreto e que este agregasse na condução das ideias em que acontece no processo de abstração.

Nesse sentido, Soares e Rêgo (2016, p. 10) salientam que “todo o conhecimento matemático é, por natureza, abstrato (no sentido comum do termo)”; o material didático utilizado demonstra, então, que “o percurso que leva a um nível de abstração só será possível fazendo-se o diálogo com o concreto já estabelecido, seja este cognitivo ou real (material)” (SOARES; RÉGO, 2016, p. 11).

Portanto, a aplicação dos jogos matemáticos como recurso didático é de suma importância e significação nesse processo, pois, ao ser conduzido da forma correta, proporciona a relação “indissociável entre o concreto e o abstrato” (SOARES; RÉGO, 2016, p. 11), já que tais processos são simultâneos e se complementam. Afinal, a partir dos conhecimentos prévios deste aluno, os quais podem ser chamados “objetos concretos cognitivos”, ele passa a “ser também um concreto cognitivo e, assim, o abstrato passa a ter significado, ganha vida para o indivíduo, passa a fazer sentido” (SOARES; RÉGO, 2016, p. 10).



Essa experiência confirma o que revela Mara Gabrielli ao afirmar que a pessoa com deficiência “ensina àqueles que o cercam que é possível ultrapassar qualquer barreira e ser feliz” (2010, p. 53), pois pode-se aprender e repensar as práticas de ensino de Matemática, por meio de toda colaboração feita pelo estudante. Com a atenção e participação dele, foi possível perceber que a diversidade potencializa o ensino por meio das inovações tão necessárias no processo ensino-aprendizagem.

Além disso, outra observação quanto a esta vivência é que as rupturas entre o abstrato e o real, na Matemática, podem ser amenizadas pelo processo de inserção de materiais pedagógicos:

Percebe-se que a matemática tem sido abordada de maneira abstrata, com poucas comprovações concretas e problematização dos conceitos associados ao cotidiano, fato esse que impede o entendimento dos discentes; como implicação, muitos passam a não gostar das áreas exatas. É nessa conjuntura que os materiais concretos se configuram como um recurso didático-pedagógico a ser inserido definitivamente na prática pedagógica dos professores, criando uma ligação entre teoria e prática, de modo a diminuir as rupturas entre os vínculos promovidos pela realidade e o saber escolar (MOLLOSSI; MENESTRINA; MANDLER, 2014, p. 76).

4.2 Adaptação de material

4.2.1 Material teórico

Tendo em vista que é através do diálogo com a pessoa com deficiência que se consegue compreender sua real necessidade (GOMES *et al.*, 2021), após a entrevista iniciou-se a adaptação do conteúdo teórico. Para isso, foram utilizadas algumas ferramentas tecnológicas como computador e aplicativos de conversão de texto.

O estudante afirmou que faz uso do Dosvox e NVDA¹² como ferramentas de estudo, aplicativos que fazem a leitura dos textos em áudio. Mas sabe-se que essas ferramentas são limitadas à leitura de textos apenas, não fazem audiodescrição de imagens, tabelas ou gráficos. Sendo assim, é de elevada importância elaborar textos adequados a este e qualquer estudante, utilizando como ferramenta para auxiliar nessa adaptação a audiodescrição das imagens, fotos, gráficos, tabelas, quadros entre outros. Segundo Motta (2016), o mundo é muito visual e se manifesta por imagens como em jornais, revistas, cartazes, livros, entre outros, e todas possuem um significado. A autora aponta a necessidade da leitura e tradução dessas imagens

¹² Dosvox e o NVDA (*NonVisual Desktop Access*) são ferramentas tecnológicas que utilizam o sistema de voz para auxiliar pessoas com deficiência visual.



em palavras, considerando a diversidade de pessoas e possíveis barreiras comunicacionais a serem encontradas.

Outra limitação do aplicativo que faz leitura de texto é quando o professor ou responsável pela disciplina usa o scanner ou tira uma foto do texto e transforma este em PDF. O aplicativo reconhece aquele texto como sendo foto ou imagem e acaba não transformando o texto em áudio. Dessa forma, o estudante não consegue fazer uso dos textos como os demais estudantes que enxergam, precisando de uma adaptação para transformá-los em um arquivo acessível.

Assim, após a entrevista com o estudante, começaram as adaptações dos textos seguindo suas recomendações. Utilizou-se aplicativos de quebra de PDF para tornar os textos que estavam escaneados em arquivos pesquisáveis. Após essa quebra, o documento foi aberto no aplicativo Balabolka¹³ e corrigiram-se as frases e palavras que estavam com erros devido à baixa qualidade do arquivo.

Depois dessas correções, começou-se a elaboração das audiodescrições das imagens e tabuleiros dos jogos. Ao longo do processo de adaptação, o estudante foi consultado para saber se as audiodescrições estavam claras e de fácil entendimento, e os ajustes foram realizados conforme suas solicitações.

Para o grupo de pesquisa, as tabelas e tabuleiros dos jogos foram as partes mais desafiadoras na hora das adaptações, pois muitas situações de jogos eram abstratas, tornando-se um desafio audiodescrevê-las. Mas com trabalho em equipe e suporte do estudante com deficiência visual, o objetivo foi alcançado com sucesso. O estudante solicitou que os documentos fossem salvos em TXT, pois esse é o formato de arquivo que o Dosvox reconhece para transformar o texto em áudio. Feito isso, os documentos foram enviados para ele por e-mail.

4.2.2 Material prático

Após a elaboração do material teórico, partiu-se para a adaptação do material prático, pois, como relatado anteriormente, o estudante teria aulas demonstrativas com alguns dos jogos que foram disponibilizados pela professora no material teórico. É importante citar que a professora já possuía alguns dos jogos prontos, mas esses não eram acessíveis a estudantes com deficiência visual, e por esse motivo o estudante não conseguiria participar das atividades junto com os demais colegas de turma.

Para adaptação do material prático, foi necessário conversar com o estudante para

¹³ Balabolka é um aplicativo que realiza a leitura de textos.



entender como seria possível tornar os jogos acessíveis. Ele informou que sabia fazer leitura através do braille e que preferia que esse recurso fosse utilizado para elaboração dos jogos que possuíam números. Observando que os jogos não eram individuais, permitindo de 2 a 6 jogadores, também foram incluídos os números impressos ao se considerar que os outros participantes da turma seriam pessoas videntes e que provavelmente não sabiam utilizar o braille.

Sendo assim, foram usados, para confecção dos materiais práticos, folha tamanho A4, impressora, folha emborrachada, velcro, papelão, papel *contact*, quadro com imã, pinos, dados, baralho, cola 3D, reglete, folha de acetato e a máquina de datilografia braille – usada na folha de acetato para escrever os números. O acetato foi escolhido por proporcionar uma durabilidade maior, diminuindo o risco de se desfazer facilmente. Para confecção do jogo Batalha (Figura 1), foi utilizada a reglete como instrumento de escrita dos números em braille

Figura 1. Jogo Batalha



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.



Para confecção do tabuleiro do jogo Zig-Zag (Figura 2) foram utilizadas folha impressa, folha de acetato e cola 3D. Nos dados, o uso da cola 3D ajudou a dar alto-relevo nos números de cada face; e nos pinos foram utilizados materiais com texturas diferentes em seu topo, permitindo a diferenciação entre eles

Figura 2. Jogo Zig-Zag



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Em relação ao jogo da Centena (Figura 3), o primeiro tabuleiro deste jogo serviu como um guia, visto que as fichas numéricas deveriam ser posicionadas em seu devido lugar de acordo com o objetivo da atividade. Em sua elaboração, foram utilizados papelão, papel *contact* preto, folha impressa com tabuleiro quadriculado com números de 1 a 100, folha de acetato confeccionada no mesmo padrão da folha A4 e cola 3D. Para confecção do segundo tabuleiro deste mesmo jogo, foram utilizados cola 3D, um quadro metálico como base para as fichas numéricas de 1 a 100 – estas constituídas por folha impressa, folha de acetato e ímãs.

**Figura 3.** Jogo da Centena

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Para o jogo do Cubra e Descubra (Figura 4) foram utilizados papelão e papel contact preto para a base; números em folha impressa e folha de acetato; e emborrachado e velcro para cobrir e descobrir os números.

Figura 4. Jogo do Cubra e descubra

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.



4.3 Entrevista final

Após a construção do material, testes realizados com o estudante e a aplicação efetiva em sala de aula, o graduando conta como foi sua experiência e ressalta o quanto o trabalho de adaptações, desenvolvido pelo grupo de pesquisa de sua instituição de ensino, foi significativo para sua participação em sala de aula e entendimento da atividade. Isso possibilitou sua inclusão na aula.

Em seu relato baseado na pergunta "Conte como foi sua experiência em sala de aula com os jogos matemáticos adaptados, destacando os pontos essenciais para você durante a prática da atividade", o estudante pontua que, a cada fala da professora durante a aula, ele conseguia interagir e compreender com base nas explicações que foram oferecidas nos testes do material prático pelos integrantes responsáveis pelo processo de adaptação demonstrando, portanto, por meio de sua vivência, que "o emprego de materiais adaptados ao ensino de cegos é algo fundamental, uma vez que, com seu uso, as dificuldades desses estudantes podem vir a ser superadas" (MOLLOSSI *et al.*, 2015, p. 34).

Enquanto se ouvia o estudante relatar sobre toda a experiência, destaca-se sua fala categórica quando afirma que "não basta a boa vontade de quem cria, é necessário estudar as especificidades do público a ser atendido, é preciso ouvir e respeitar a fala da pessoa com deficiência". Ele evidencia, dessa forma, o quanto o diálogo neste processo de adaptação constitui um elemento primordial no que tange à realização de uma inclusão efetiva, ao dar voz ao estudante cego, levando-o a alcançar uma aprendizagem satisfatória por meio da oportunidade de ouvir o que de fato precisa ser contemplado na adaptação, visto que "a visualidade também pode estar na fala" (BARBOSA; SOUZA, 2020, p. 5).

Sobretudo, a adaptação se faz ainda mais necessária com relação ao ensino de Matemática, com o qual o estudante sinaliza em sua fala ter tido, ao longo de sua jornada, uma marcante barreira para alcançar um satisfatório entendimento dos conteúdos, uma vez que, em Matemática, a abstração é um ponto muito presente. Por isso, segundo Piaget (1996 apud Mollossi *et al.*, 2015, p. 33), o uso de "materiais concretos é uma ótima opção para o ensino de Matemática[...]", uma vez que "a manipulação do concreto conduz ao pensamento abstrato".

O estudante encerra comentando que as adaptações não só facilitaram o entendimento, como também possibilitaram a equalização das diferenças. Segundo ele, a adaptação pode ou não ser permanente, porém no primeiro momento se faz necessária pela possibilidade da visualização concreta do que é falado, ou melhor, do que é descrito pelo educador.

Diante disso, pôde-se perceber que um passo essencial para ocorrer a acessibilidade no ensino da Matemática para estudantes com deficiência visual é uma elaboração maior de materiais pedagógicos que contribuam para reduzir a barreira da abstração que este público



enfrenta. Assim, Mollossi *et al.* (2015) destacam, como questão a se enfrentar, a falta de material pedagógico adequado ao trabalho com os estudantes com deficiência visual.

É fato que a temática ainda carece de mais pesquisas que viabilizem a inclusão nesta área de ensino, como é constatado por Costa e Cozendey (2014) em seu estudo bibliográfico realizado com base na análise de artigos publicados em revistas especializadas, relacionados ao ensino de matemática e deficiência visual. Neste estudo, dentre 61 periódicos selecionados, foram encontrados 14 artigos de Matemática, dos quais apenas 10 abordavam a temática.

Conclusão

A Matemática, no senso comum, é considerada por muitos a vilã das disciplinas, apontada como uma das mais difíceis e até chamada de "chata". Talvez essa fama seja pela falta de concretude de seus conteúdos, que muitas vezes ficam no abstrato. Se esta é a avaliação dada por uma parte de pessoas sem deficiência, que têm os estímulos visuais, o que dizer das pessoas com deficiência visual que não dispõem deste sentido?

Como citado ao longo do artigo, o processo de adaptação do material teórico e prático foi repleto de ajustes e mudanças, e isso se faz extremamente necessário, pois nenhum estudante com deficiência é igual ao outro, todos possuem suas particularidades. É um processo que exige atitude de compreensão e ousadia, muito mais voltado para a ação do que para o discurso.

Assim, é preciso que a adaptação de qualquer material para um estudante com deficiência passe pelo seu próprio crivo, como foi feito com o universitário participante da pesquisa. É por meio da conversa com o público-alvo que as pessoas que irão adaptar o material terão uma real noção do que pode ser feito, com base na necessidade do estudante.

Desse modo, a inclusão é um processo contínuo e bilateral (SASSAKI, 1997), que necessita de muita troca e fundamentalmente de escuta. Com essa escuta atenta, pode-se compreender as particularidades e singularidades de cada indivíduo, e essa troca mútua faz com que todos aprendam.

Analisando o feedback dado pelo estudante, é possível concluir que os jogos foram essenciais para o entendimento do conteúdo abordado, principalmente na Matemática, que possui inúmeras figuras, tabelas e símbolos. Ter a adaptação proporcionou sua inclusão na turma, uma vez que conseguiu acompanhar, o tempo todo, a matéria abordada pela professora.

Por fim, destaca-se a relevância da acessibilidade nos cursos superiores para uma trajetória acadêmica equânime dos estudantes, contemplando não só o seu acesso, mas também a sua permanência e, conseqüentemente, a conclusão do curso.



Referências

BARBOSA, Luciane Maria Molina; SOUZA, Mariana Aranha de. O estudante com deficiência visual no Ensino Superior e a aprendizagem ativa: uma questão de acessibilidade. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 60, p. 1-15, fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1, 23 dez. 1998.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC: SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior de 2020*: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

COSTA, Ailton Barcelos da; COZENDEY, Sabrina Gomes. O ensino de matemática para pessoas com deficiência visual no Brasil: um estudo bibliográfico. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 20, n. 57, v. 1, p. 38-51, jan./jun. 2014.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. *Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

GABRILLI, Mara. Portadores de deficiência: pessoas especiais. *Revista Mais Cidades*, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 44-53, jun. 2010.

GOMES, Alicia Carrilho et al. Da expectativa à realidade: ingresso da pessoa com deficiência visual no ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2021, [s. l.]. *Anais eletrônicos* [...]. [S. l.]: UFSCar, 2021. Disponível em <https://cbee2021.falufscar.com/anais#/trabalho/5205>. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

KALEFF, Ana Maria Martensen Roland (org.). *Vendo com as mãos, olhos e mente: recursos didáticos para laboratório e museu de educação matemática inclusiva do aluno com deficiência visual*. Niterói: CEAD: UFF, 2016.



- KOEPSSEL, Ana Paula Poffo. Materiais didáticos no ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20., 2016, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: UFPR: UFTPR, 2016.
- LORENZATO, Sergio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, Sergio (org.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-38
- MOLLOSSI, Lui Fellippe da Silva Bellicantta et al. Uma perspectiva sobre a inclusão de cegos: considerações de uma professora de matemática. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 58, v. 1, p. 30-48, jan./jun. 2015.
- MOLLOSSI, Lui Fellippe da Silva Bellicantta; MENESTRINA, Tatiana Comiotto; MANDLER, Marnel Luiz. Proposta para o ensino de conteúdos de matemática para alunos cegos. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 20, n. 57, v. 1, p. 67-78, jan./jun. 2014.
- MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2016.
- REDIG, Annie Gomes; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. A inclusão de alunos com deficiência no curso de Pedagogia oferecido pelo consórcio CEDERJ/UERJ. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 18, n. 205, p. 52-61, jun. 2018.
- RIO DE JANEIRO. *Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003*. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>. Acesso em 5 de janeiro de 2023.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174p.
- SIMÕES, Priscila Araújo; ONOFRE, Eduardo Gomes. A importância dos materiais manipuláveis nas aulas de matemática para alunos com deficiência visual: uma revisão bibliográfica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 4., 2021, [s. l.]. Anais [...]. [S. l.]: Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa, 2021.
- SOARES, Luis Havelange; RÉGO, Rogéria Gaudêncio do. A dialética entre o concreto e o abstrato na construção de conceitos matemáticos. In: ENCONTRO PARAIBANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2016, Campina Grande, PB. Anais [...]. Campina Grande, PB: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional Paraíba, 2016.



SOUZA, Marisa Mendes Machado de; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Adequações Pedagógicas como proposta teórico-metodológica para inclusão do aluno com Síndrome de Apert. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. *Anais eletrônicos* [...]. São Carlos: UFScar, 2016.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

Recebido em: 17.2.2023

Revisado em: 21.4.2023

Aprovado em: 6.5.2023

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA REFERENTE À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Pesquisador: FLAVIA BARBOSA DA SILVA DUTRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62631722.0.0000.5259

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.790.469

Apresentação do Projeto:

Continuação do Parecer: 5.700.896, e conteúdo registrado do protocolo "Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1969077", bem como arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Objetivo da Pesquisa:

Continuação do Parecer: 5.700.896, e conteúdo registrado do protocolo "Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1969077", bem como arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

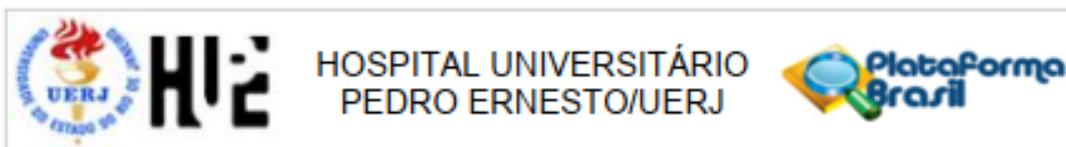
Continuação do Parecer: 5.700.896, e conteúdo registrado do protocolo "Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1969077", bem como arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram atendidas as recomendações/considerações/pendências do Parecer anterior.

A pesquisa está bem estruturada e o referencial teórico e metodológico estão explicitados.

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2ª andar/sala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep@hupe.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.790.469

demonstrando aprofundamento e conhecimento necessários para sua realização. As referências estão adequadas e a pesquisa é exequível. Foram avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: Documento devidamente preenchido, datado e assinado
- 2) Projeto de Pesquisa: Adequado
- 3) Orçamento financeiro e fontes de financiamento: adequado/apresentado
- 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Adequado
- 5) Cronograma: Adequado
- 6) Documentos pertinentes à inclusão do HUPE: Adequado
- 7) Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores: anexados e conforme as normas.

Os documentos de apresentação obrigatória foram enviados a este Comitê, estando dentro das boas práticas e apresentando todos dados necessários para apreciação ética e tendo sido avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos na pesquisa.

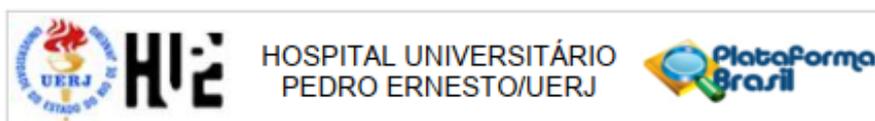
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto pode ser realizado da forma como está apresentado. Após análise do protocolo foi verificado o atendimento à legislação vigente e o protocolo encontra-se apto para início. Diante do exposto e à luz da Resolução CNS nº466/2012, o projeto pode ser enquadrado na categoria – APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em consonância com a resolução CNS 466/12 e a Norma Operacional CNS 001/13, o CEP recomenda ao O projeto pode ser realizado da forma como está apresentado. Pesquisador: Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e no termo de consentimento livre e esclarecido, para análise das mudanças; Informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; O Comitê de Ética solicita a V. S^ª., que encaminhe relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) Meses da pesquisa e ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala nº 28 - prédio
 Bairro: Vila Isabel CEP: 20.551-030
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2868-8253 E-mail: cep@hupe.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.790.469

mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1989077.pdf	21/10/2022 19:48:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	21/10/2022 19:46:22	FLAVIA BARBOSA DA SILVA DUTRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/10/2022 19:42:21	FLAVIA BARBOSA DA SILVA DUTRA	Aceito
Outros	Historico_Uerj.pdf	19/07/2022 21:44:29	FLAVIA BARBOSA DA SILVA DUTRA	Aceito
Outros	Termodeposseuerj.pdf	19/07/2022 21:39:05	FLAVIA BARBOSA DA SILVA DUTRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodeciencia.pdf	19/07/2022 21:36:14	FLAVIA BARBOSA DA SILVA DUTRA	Aceito
Folha de Rosto	Texto_teste.pdf	30/08/2022 18:45:08	FLAVIA BARBOSA DA SILVA DUTRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 02 de Dezembro de 2022

Assinado por:
WILLE OIGMAN
(Coordenador(a))

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel CEP: 20.551-030
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 E-mail: cep@hup.eerj.br

ANEXO B - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 1

Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Versão Curricular 2008/1

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período
Introdução aos Estudos Científicos em Educação HDI0123 30 2	Política Educacional HFE0050 60 4	Educação e Economia Política HFE0062 30 2	Estatística aplicada à Educação HDI0105 60 4	Gestão Educacional HFE0097 60 4	Planejamento Educacional HFE0099 30 2	Financiamento da Educação HDI0134 30 2	Monografia I HDI0141 60 3	Monografia II HDI0144 90 3
Introdução à Filosofia HFC0065 60 4	Educação e Filosofia HFE0053 60 4	Pensamento Educacional Brasileiro HFE0095 30 2	Epistemologia HFC0076 60 4	Alfabetização, Leitura e Escrita HDI0128 60 4	Metodologia da Pesquisa em Educação HDI0129 60 4	Língua Portuguesa na Educação HDI0135 90 ^{ET-1P}	Educação Popular e Movimentos Sociais HFE0100 60 4	Psicologia Institucional HFE0101 30 2
Antropologia Cultural HFC0067 60 4	Educação e Sociologia HFE0092 60 4	Didática HDI0065 60 4	Didática: Questões Contemporâneas HDI0125 30 2	Ciências Sociais na Educação I HDI0127 30 2	Ciências Sociais na Educação II HDI0130 90 ^{ET-1P}	Educação a Distância HDI0133 30 2	Imagem e Educação HDI0139 60 4	Língua Brasileira de Sinais HDI0142 60 4
História das Instituições Escolares HFE0068 60 4	História da Educação Brasileira HFE0093 60 4	Dinâmica e Organização Escolar HFE0045 60 3	Educação Especial HFE0066 60 4	Educação e Trabalho HFE0098 60 4	Educação de Pessoas Jovens e Adultas HFE0075 60 4	Ciências Naturais na Educação II HDI0136 90 ^{ET-1P}	Arte e Educação HDI0138 60 4	Informática e Educação HDI0143 60 4
Psicologia e Educação HFE0051 60 4	Psicologia da Infância HFE0094 60 4	Pensamento e Linguagem HFE0096 60 4	Educação Infantil HDI0070 60 4	Avaliação e Educação HDI0126 60 4	Ciências Naturais na Educação I HDI0131 30 2	Matemática na Educação II HDI0137 90 ^{ET-1P}	Corpo e Movimento HDI0071 60 4	Optativa 7 30 2
Educação e Saúde HFE0054 30 2		Currículo HDI0124 60 4	Optativa 1 30 2	Optativa 2 30 2	Matemática na Educação I HDI0132 30 2	Optativa 4 30 2	Literatura na Escola HDI0140 30 2	Optativa 8 30 2
			Estágio: F.M. (1) HDI0172 75 3	Estágio: E.I. (2) HDI0145 75 3	Estágio: EJA (3) HFE0103 75 3	Estágio: Gestão (4) HFE0104 75 3	Estágio: E.F. (5) HDI0146 75 3	
TOTAL: 300 20	300 20	300 19	375 23	375 23	405 24	465 26	435 26	300 17

LEGENDA:

Nome da Disciplina	
Código	C.H. Créd.

EXIBOS:

Fundamentos da Educação
Educação Infantil
Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Educação de Jovens e Adultos
Pesquisa
Gestão de Processos Educacionais
Disciplinas afins aos diferentes eixos

ESTÁGIOS:

- 1 - Estágio Supervisionado: Ensino Médio
- 2 - Estágio Supervisionado: Educação Infantil
- 3 - Estágio Supervisionado: Educação de Jovens e Adultos
- 4 - Estágio Supervisionado: Gestão Educacional
- 5 - Estágio Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ATIVIDADES COMPLEMENTARES: 100 h

CARGA HORÁRIA TOTAL: 198

NÚMERO DE CRÉDITOS TOTAL: 198

ANEXO C - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 2

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Educação, Linguagem e Conhecimento I A 5/90 FEBF 06-11173	Educação, Linguagem e Conhecimento II A 5/90 FEBF 06-11176	Educação, Linguagem e Conhecimento III A 5/90 FEBF 06-11177	Educação, Linguagem e Conhecimento IV A 5/90 FEBF 06-11178	Tendências Atuais do Ensino da Língua Portuguesa I A 5/90 FEBF 07-11194	Tendências Atuais do Ensino da Língua Portuguesa II A 5/90 FEBF 07-11195	Tendências Atuais no Ensino da História A 5/90 FEBF 07-11196	Tendências Atuais do Ensino da Geografia A 5/90 FEBF 10-11197
Escola como Espaço Político e Pedagógico I A 5/90 FEBF 07-11187	Escola como Espaço Político e Pedagógico II A 5/90 FEBF 07-11188	Escola como Espaço Político e Pedagógico III A 5/90 FEBF 07-11189	Escola como Espaço Político e Pedagógico IV A 5/90 FEBF 07-11190	Estatística Aplicada à Educação 3/45 FEBF 09-1201	Tendências Atuais do Ensino da Matemática I A 5/90 FEBF 09-11209	Tendências Atuais do Ensino da Matemática II A 5/90 FEBF 09-1200	Avaliação Institucional A 3/45 FEBF 04-1202
Cultura: O local e o global I A 5/90 FEBF 06-11171	Cultura: O local e o global II A 5/90 FEBF 06-11172	Cultura: O local e o global III A 5/90 FEBF 06-11173	Cultura: O local e o global IV A 5/90 FEBF 06-11174	A Criança e sua Escolarização I 5/90 FEBF 07-11183	A Criança e sua Escolarização II 5/90 FEBF 07-11184	Educação Inclusiva 5/90 FEBF 07-11185	Tendências Atuais do Ensino das Ciências A 5/90 FEBF 07-11186
Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas I A 5/90 FEBF 06-11179	Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas II A 5/90 FEBF 06-11180	Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas III A 5/90 FEBF 06-11181	Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas IV A 5/90 FEBF 06-11182	Arte, Movimento e Ludicidade 5/90 FEBF 07-11183	Gestão de Sistemas Educacionais I A 5/90 FEBF 08-1203	Gestão de Sistemas Educacionais II A 5/90 FEBF 08-1204	Gestão de Sistemas Educacionais III A 5/90 FEBF 08-1205
ELETIVA 5/90	ELETIVA 5/90	ELETIVA 5/90	Políticas Públicas e Educação A 5/90 FEBF 08-1206	Trabalho e Educação 5/90 FEBF 08-1207	ELETIVA 3/45	ELETIVA 3/45	Eletiva 5/90
Carga Horária e Nº de Créditos do Curso				ELETIVA 3/45	Estágio Supervision. I Docência da Educação Infantil 5/120 FEBF 07-11191	Estágio Supervision. II Docência do Ensino Fundamental 5/120 FEBF 07-11192	Estágio Supervision. III Docência do Ensino Médio e Gest. de Sist. Educacionais 5/120 FEBF 07-11193

Disciplinas Obrigatórias.....	h.....	166 créditos
Mínimo de Eletivas Universais.....	495h.....	29 créditos
Estágio Supervisionado.....	360h.....	15 créditos
Atividades Complementares.....	100h.....	-
Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC).....	-	10 créditos
Carga Horária Total.....	3 925h.....	220 créditos

Observações:

- O TCC, redigido no interior da Ênfase Curricular escolhida pelo estudante, é requisito parcial para a integralização curricular, conferindo ao Estudante 10 (dez) créditos.
- Ênfases
 - Problemas de Educação Básica
 - Administração e Políticas Públicas em Educação
 - Educação em Administração de Multimídia
- O Curso será integralizado em um mínimo de 8 e um máximo de 14 semestres.

Deliberação 27/2008
Versão 3

Atualizado em 14/08/2013

ANEXO D - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 3

ESTRUTURA CURRICULAR	
Código:	
Matriz Curricular: PEDAGOGIA	
Período Letivo de Entrada em Vigor: 2020.1	
PRAZOS E CARGAS HORÁRIAS	
Total Mínima:	
Carga Horária Obrigatória	
Subtotal de CH de Aula: 2100h	
Subtotal de CH de Orientação Acadêmica/Profissional: 620h	
Total: 2720h	
Carga Horária Optativa Mínima: 150h	
Carga Horária Complementar Mínima: 200h	
Carga Horária Obrigatória Atividade Acadêmica Específica: 190h	
Carga Horária Máxima de Componentes Eletivos: 540h	
Carga Horária Máxima por Período Letivo: 420h	
Prazo Para Conclusão (em semestres): Mínimo: 1 Médio: 8 Máximo: 12	

1º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AC727 - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE I - 40h	Obrigatória	 
TM166 - ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM168 - GÊNERO E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM180 - FILOSOFIA E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM194 - TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TN601 - COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA - 60h	Obrigatória	 

CH Total: 340h.

2º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AC728 - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II - 40h	Obrigatória	 
TM169 - EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA I - 30h	Obrigatória	 
TM182 - HISTÓRIA E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM183 - INTRODUÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM193 - PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM719 - SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM808 - EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 340h.

3º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AC722 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS - 80h	Obrigatória	 
AC723 - NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO I - 40h	Obrigatória	 
AC729 - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE III - 40h	Obrigatória	 
TM172 - CURRÍCULO - 60h	Obrigatória	 
TM173 - DIDÁTICA - 60h	Obrigatória	 
TM181 - GESTÃO EDUCACIONAL - 60h	Obrigatória	 
TM186 - POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO I - 60h	Obrigatória	 
TM190 - PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 430h.

4º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AB729 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL - 80h	Obrigatória	 
AC724 - NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO II - 40h	Obrigatória	 
IM107 - ENSINO DE GEOGRAFIA - 60h	Obrigatória	 
IM156 - ENSINO DE HISTÓRIA - 60h	Obrigatória	 
TM176 - EDUCAÇÃO INFANTIL - 60h	Obrigatória	 
TM187 - POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO II - 60h	Obrigatória	 
TM192 - PRÁTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 390h.**5º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AB727 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL - 80h	Obrigatória	 
AC725 - NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO III - 40h	Obrigatória	 
IM150 - ENSINO DE MATEMÁTICA - 60h	Obrigatória	 
TM171 - EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS - 30h	Obrigatória	 
TM178 - ENSINO DE CIÊNCIAS - 60h	Obrigatória	 
TM179 - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - 60h	Obrigatória	 
TM188 - PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 30h	Obrigatória	 
TM718 - SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 390h.**6º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AB728 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO FUNDAMENTAL - 80h	Obrigatória	 
AC726 - NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO IV - 40h	Obrigatória	 
IM521 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - 60h	Obrigatória	 
TM170 - EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA II - 30h	Obrigatória	 
TM177 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 60h	Obrigatória	 
TM189 - PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 300h.**7º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AC721 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 80h	Obrigatória	 
AD721 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - 40h	Obrigatória	 
IM461 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS LIBRAS - 30h	Obrigatória	 
TM174 - ECONOMIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM175 - EDUCAÇÃO ESPECIAL - 60h	Obrigatória	 
TM191 - PRÁTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 300h.**8º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AD722 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - 80h	Obrigatória	 
TM167 - ARTE E EDUCAÇÃO - 30h	Obrigatória	 
TM184 - JUVENTUDE E EDUCAÇÃO - 30h	Obrigatória	 
TM185 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO - 60h	Obrigatória	 
TM445 - INTRODUÇÃO À ESTATÍSTICA EM EDUCAÇÃO - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 230h.

ESTRUTURA CURRICULAR	
Código:	
Matriz Curricular: PEDAGOGIA	
Período Letivo de Entrada em Vigor: 2020.1	
PRAZOS E CARGAS HORÁRIAS	
Total Mínima:	
Carga Horária Obrigatória	
Subtotal de CH de Aula:	2100h
Subtotal de CH de Orientação Acadêmica/Profissional:	620h
Total:	2720h
Carga Horária Optativa Mínima:	450h
Carga Horária Complementar Mínima:	200h
Carga Horária Obrigatória Atividade Acadêmica Específica:	190h
Carga Horária Máxima de Componentes Eletivos:	540h
Carga Horária Máxima por Período Letivo:	480h
Prazo Para Conclusão (em semestres): Mínimo: 1 Médio: 8 Máximo: 12	

1º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AC727 - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE I - 40h	Obrigatória	 
TM166 - ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM168 - GÊNERO E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM180 - FILOSOFIA E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM194 - TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM601 - COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA - 60h	Obrigatória	 

CH Total: 340h.

2º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AC728 - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II - 40h	Obrigatória	 
TM169 - EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA I - 30h	Obrigatória	 
TM182 - HISTÓRIA E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM183 - INTRODUÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM193 - PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM719 - SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM808 - EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 340h.

3º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AC722 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS - 80h	Obrigatória	 
AC723 - NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO I - 40h	Obrigatória	 
AC729 - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE III - 40h	Obrigatória	 
TM172 - CURRÍCULO - 60h	Obrigatória	 
TM173 - DIDÁTICA - 60h	Obrigatória	 
TM181 - GESTÃO EDUCACIONAL - 60h	Obrigatória	 
TM186 - POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO I - 60h	Obrigatória	 
TM190 - PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 430h.

4º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AB729 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL - 80h	Obrigatória	 
AC724 - NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO II - 40h	Obrigatória	 
IM107 - ENSINO DE GEOGRAFIA - 60h	Obrigatória	 
IM156 - ENSINO DE HISTÓRIA - 60h	Obrigatória	 
TM176 - EDUCAÇÃO INFANTIL - 60h	Obrigatória	 
TM187 - POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO II - 60h	Obrigatória	 
TM192 - PRÁTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 390h.**5º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AB727 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL - 80h	Obrigatória	 
AC725 - NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO III - 40h	Obrigatória	 
IM150 - ENSINO DE MATEMÁTICA - 60h	Obrigatória	 
TM171 - EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS - 30h	Obrigatória	 
TM178 - ENSINO DE CIÊNCIAS - 60h	Obrigatória	 
TM179 - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - 60h	Obrigatória	 
TM188 - PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 30h	Obrigatória	 
TM718 - SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 390h.**6º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AB728 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO FUNDAMENTAL - 80h	Obrigatória	 
AC726 - NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO IV - 40h	Obrigatória	 
IM521 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - 60h	Obrigatória	 
TM170 - EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA II - 30h	Obrigatória	 
TM177 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 60h	Obrigatória	 
TM189 - PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 300h.**7º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AC721 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 80h	Obrigatória	 
AD721 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - 40h	Obrigatória	 
TM174 - ECONOMIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
TM175 - EDUCAÇÃO ESPECIAL - 60h	Obrigatória	 
TM191 - PRÁTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 30h	Obrigatória	 
TN602 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 300h.**8º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AD722 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - 80h	Obrigatória	 
TM167 - ARTE E EDUCAÇÃO - 30h	Obrigatória	 
TM184 - JUVENTUDE E EDUCAÇÃO - 30h	Obrigatória	 
TM185 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO - 60h	Obrigatória	 
TM445 - INTRODUÇÃO À ESTATÍSTICA EM EDUCAÇÃO - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 230h.

ANEXO E - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 4

Pedagogia (Licenciatura) -	
1º período	
FFP04-09757	Educação, Artes e Ludicidade I
FFP04-09758	Filosofia e Educação I
FFP04-09760	História da Educação I
FFP01-09755	Língua Portuguesa: Conteúdo e Método I
FFP01-09761	Língua Portuguesa: Conteúdo e Método II
FFP06-09756	Matemática: Conteúdo e Método I
FFP04-09759	Psicologia e Educação I
2º período	
FFP04-09763	Educação, Artes e Ludicidade II
FFP04-10962	Filosofia e Educação II
FFP04-09766	História da Educação II
FFP06-09762	Matemática: Conteúdo e Método II
FFP04-09765	Psicologia e Educação II
3º período	
FFP04-09770	Alfabetização III
FFP04-10961	Educação Infantil I
FFP04-09769	Educação, Artes e Ludicidade III
FFP04-09773	Literatura Infanto Juvenil I
FFP06-09768	Matemática: Conteúdo e Método III
FFP04-09771	Sociologia e Educação I
FFP05-09767	Tempo e Espaço: Geografia I
Ativar o Wii Acesse Configu	
4º período	
FFP04-09777	Alfabetização IV
FFP02-09775	Ciências da Natureza: Conteúdo e Método I
FFP04-09776	Educação Especial
FFP04-10964	Educação Infantil II
FFP04-09780	Literatura Infanto-Juvenil II
FFP04-10963	Sociologia e Educação II
FFP05-09774	Tempo e Espaço: Geografia II

5º período

FFP02-09782	Ciências da Natureza: Conteúdo e Método II
FFP04-09784	Cultura Brasileira e Educação
FFP04-09786	Didática I
FFP04-10965	Informática e Educação I
FFP04-09785	Pesquisa em Educação III
FFP07-09783	Tempo e Espaço: História I

6º período

FFP04-09793	Avaliação Educacional I
FFP02-09788	Ciências da Natureza: Conteúdo e Método III
FFP04-09790	Currículo e Escola
FFP04-10968	Estágio Supervisionado I - Educação Infantil
FFP04-09787	Informática e Educação II
FFP04-09791	Pesquisa em Educação IV
FFP07-09789	Tempo e Espaço - História II

7º período

FFP04-10966	Educação de Jovens e Adultos I
FFP04-10969	Estágio Supervisionado II - Séries Iniciais de Ensino Fundamental
FFP04-09797	Gestão Educacional I
FFP04-09794	Organização do Ensino no Brasil
FFP04-09796	Psicologia Social
FFP04-09798	Seminário de Monografia I

8º período

FFP04-09801	Educação de Jovens e Adultos II
FFP04-10970	Estágio Supervisionado III - Ensino Médio e Gestão Escolar
FFP04-09802	Gestão Educacional II
FFP04-10967	Políticas Públicas e Educação I
FFP04-09803	Seminário de Monografia II

ANEXO F - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 5

1º Período	Créditos		Carga Horária
Disciplina	Teóricos	Práticos	1cr T/17 h 1cr P/34 h
Sociologia	04	-	68
Filosofia	04	-	68
Leitura e Produção do Texto Acadêmico	02	01	68
História da Educação	04	-	68
Antropologia Cultural	04	-	68
Total	18	01	340

2º Período	Créditos		Carga Horária
Disciplina	Teóricos	Práticos	1cr T/17 h 1cr P/34 h
Sociologia da Educação	04	-	68
Filosofia da Educação	04	-	68
Mídias, Educação e Tecnologias	02	01	68
História da Educação Brasileira	04	-	68
Pesquisa Educacional	04	-	68
Estágio Supervisionado I	-	02	68
Prática Pedagógica I	-	02	68
Total	18	05	476

3º Período	Créditos		Carga Horária
Disciplina	Teóricos	Práticos	1cr T/17 h 1cr P/34 h
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	04	-	68
Educação Inclusiva e Direitos	04	-	68
Gestão Educacional	04	-	68
Fundamentos da Educação Infantil	04	-	68
Currículo	04	-	68
Estágio Supervisionado II	-	02	68
Prática Pedagógica II	-	02	68
Total	20	04	476

4º Período	Créditos		Carga Horária
Disciplina	Teóricos	Práticos	1cr T/17 h 1cr P/34 h
Psicologia da Educação	04	-	68
Libras: Inclusão Educacional da pessoa surda ou com deficiência auditiva	02	01	68
Didática	04	-	68
Conteúdo e Metodologia da Educação Infantil	04	-	68
Optativa	-	-	68
Estágio Supervisionado III	-	02	68
Prática Pedagógica III	-	02	68
Total	14	05	476

5º Período	Créditos		Carga Horária
Disciplina	Teóricos	Práticos	1cr T/17 h 1cr P/34 h
Política Educacional	04	-	68
Educação e Relações Étnico-raciais	02	01	68
Conteúdo e Metod. do Ens. da Língua Portuguesa	04	-	68
Optativa	-	-	68
Optativa	-	-	68
Estágio Supervisionado IV	-	02	68
Prática Pedagógica IV	-	02	68
Total	10	05	476

6º Período	Créditos		Carga Horária
Disciplina	Teóricos	Práticos	1cr T/17 h 1cr P/34 h
Organização da Educação Brasileira	04	-	68
Metodologia da Pesquisa Científica	02	01	68
Conteúdo e Metodologia do Ens. da Matemática	02	01	68
Conteúdo e Metodologia do Ens. das Ciências Naturais	02	01	68
Fundamentos da Alfabetização	04	-	68
Estágio Supervisionado V	-	02	68
Prática Pedagógica V	-	02	68
Total	14	07	476

7º Período	Créditos		Carga Horária
Disciplina	Teóricos	Práticos	1cr T/17 h 1cr P/34 h
Conteúdo e Metodologia da EJA	02	01	68
Monografia I	02	01	68
Optativa	-	-	68
Eletiva	-	-	68
Estágio Supervisionado VI	-	02	68
Prática Pedagógica VI	-	02	68
Total	04	06	408

8º Período	Créditos		Carga Horária
Disciplina	Teóricos	Práticos	1cr T/17 h 1cr P/34 h
Conteúdo e Metod. do Ens. de História e Geografia	02	01	68
Monografia II	02	01	68
Optativa	-	-	68
Total	04	02	204

ANEXO G - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 6

Curso de Pedagogia

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Filosofia e Educação 4/60 EDU 08-08037	Filosofia Política e Educação 4/60 EDU 08-08041	História da Educ. Brasileira 4/60 EDU 05-08045	Didática 4/60 EDU 02-08048	Políticas Públicas e Educação 4/60 EDU 09-08050	Currículo e Abordagens Pedagógicas da Educação Infantil 4/60 EDU 07-08065	Educação para a Gestão de Projetos Sócio-Ambientais 4/60 EDU 06-08068	Educação e Movimentos Sociais: Aspectos Históricos e Políticos 4/60 EDU 06-08069
Psic. do Desenv. Humano e Educ. 4/60 EDU 08-08038	Aprendizagem 4/60 EDU 08-08042	Avaliação em Educação 4/60 EDU 02-08046	Gestão Democrática da Educação 4/60 EDU 09-08049	Economia e Financiamento da Educação 4/60 EDU 09-08051	Processos Lúdicos e Criativos no Desenvolvimento e na Aprendizagem 4/60 EDU 06-08066	Formação de Prof para Anos Iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos - Estágio Supervisionado I 5/120 EDU 02-08072	Formação de Prof para Anos Iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos - Estágio Supervisionado II 5/120 EDU 02-08074
Antropologia e Educação 4/60 EDU 05-08039	Sociologia da Educação 4/60 EDU 05-08043	Questões Atuais em Educação Especial 4/60 EDU 06-08047	Infância e Cultura 4/60 EDU 07-08059	Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar 4/60 EDU 06-08142	Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional 4/60 EDU 06-08067	Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais - Estágio Supervisionado II 5/120 EDU 06-08073	Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais - Estágio Supervisionado II 5/120 EDU 06-08075
Tecnologias e Educação 4/60 EDU 02-08040	História da Educação 4/60 EDU 05-08044	O Lúdico e a Educação Infantil 4/60 EDU 07-08058	Processos de Formação de Leitores/Escreitores 4/60 EDU 02-08060	Geografia e História para Crianças, Jovens e Adultos 4/60 EDU 02-08063	Formação de Prof para Educação Infantil - Estágio Supervisionado I 5/120 EDU 07-08070	Formação de Prof para Educação Infantil - Estágio Supervisionado II 5/120 EDU 07-08071	
Introdução à Pedagogia: História, Formação e Campos de Atuação 4/60 EDU 05-08052	Processos de Desenvolvimento Infantil e Educação 4/60 EDU 07-08054	Processos de Alfabetização 4/60 EDU 02-08057	Educação Matemática para Crianças, Jovens e Adultos 4/60 EDU 02-08061	Educação Estética 4/60 EDU 02-08064			Eletiva 2/30
Infância e Políticas de Educação Infantil 4/60 EDU 07-08053	Fundamentos da Linguagem e Educação 4/60 EDU 02-08055	Ciência e Educação em Ciências 4/60 EDU 02-08058	Educação Continuada e as Perspectivas em Redes de Conhecimento 4/60 EDU 06-08062				Eletiva 2/30
Pesquisa e Prática Pedagógica I 4/60	Pesquisa e Prática Pedagógica II 4/60	Pesquisa e Prática Pedagógica III 4/60	Pesquisa e Prática Pedagógica IV 4/60	Pesquisa e Prática Pedagógica V 6/120	Pesquisa e Prática Pedagógica VI 6/120	Monografia em Educação I 4/60	Monografia em Educação II 8/120
Atividades Culturais I 1/30	Atividades Culturais II 1/30	Atividades Culturais III 1/30	Atividades Culturais IV 1/30	Atividades Culturais V 1/30	Atividades Culturais VI 1/30	Atividades Culturais VII 1/30	Atividades Culturais VIII 1/30
Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30

Carga Horária Total - h / Total de Créditos - 234 créditos

Os códigos das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica, Atividades Culturais e Monografia deverão ser escolhidos de acordo com os departamentos / Delib. nº 012/03 - Regula o Currículo do Curso de Pedagogia 2006

ANEXO H - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 7

MATRIZ CURRICULAR

GRAU - Graduação

Curso: PEDAGOGIA

Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Curriculo: 10,06, Versão: 1 Turno: Integral

(OB) Carga horária obrigatória: 2890

(O) Carga horária optativa: 180

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 0

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(AC) Carga horária de atividade complementar: 200

(EL) Carga horária eletiva: 60

Carga horária total:

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: PREVISTO - 9
MÁXIMO - 14

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SFP00099	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SFP00100	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SFP00101	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SFP00102	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SFP00103	BIOLOGIA, CULTURA E EDUCAÇÃO	OB	30	0	0	30			
SGP00274	ATIVIDADES CULTURAIS I	OB	0	30	0	30			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SFP00110	ESTÁGIO - PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I	OB	0	0	30	30			
SFP00114	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO II	OB	30	0	0	30			
SFP00115	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
SFP00116	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
SFP00117	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
SFP00118	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SFP00111	ESTÁGIO - PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II	OB	0	0	30	30		[2 - SFP00110] ESTÁGIO - PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I	
SFP00121	ECONOMIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SFP00122	CIÊNCIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO	OB	30	0	0	30			
SFP00123	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
SFP00124	EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
SGP00275	ATIVIDADES CULTURAIS II	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SFP00104	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
SFP00112	ESTÁGIO - PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III	OB	0	0	60	60		[3 - SFP00111] ESTÁGIO - PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II	
SSE00228	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
SSE00242	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	OB	60	0	0	60			
SSE00243	CURRÍCULOS	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SGP00276	ATIVIDADES CULTURAIS III	OB	60	0	0	60			
SSE00229	DIDÁTICA	OB	60	0	0	60			
SSE00249	ESTÁGIO - PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	OB	0	0	60	60		[4 - SFP00112] ESTÁGIO - PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III	
SSE00261	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	OB	60	0	0	60			
SSE00262	EDUCAÇÃO ESPECIAL I	OB	40	20	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SFP00113	MONOGRAFIA I	OB	30	10	0	40			
SSE00244	COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM I	OB	30	0	0	30			

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SGP00277	ATIVIDADES CULTURAIS IV	OB	60	0	0	60			
SGP00279	MONOGRAFIA II	OB	0	40	0	40		[6 - SFP00113] MONOGRAFIA I	
SSE00251	ESTÁGIO- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA VI	OB	0	0	60	60		[6 - SSE00250] ESTÁGIO- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA V	
SSE00263	LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	0	0	60			
SSE00264	MATEMÁTICA: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	0	0	60			
SSE00265	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

340

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GLC00292	LIBRAS I	OB	30	0	0	30			
SGP00280	MONOGRAFIA III	OB	0	40	0	40		[7 - SGP00279] MONOGRAFIA II	
SSE00246	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA	OB	60	0	0	60			
SSE00252	ESTÁGIO- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA VII	OB	0	0	60	60		[7 - SSE00251] ESTÁGIO- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA VI	
SSE00266	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	0	0	60			
SSE00267	CIÊNCIAS SOCIAIS: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	0	0	60			
SSE00268	MAGISTÉRIO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

370

9º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SGP00278	ATIVIDADES CULTURAIS V	OB	0	60	0	60			
SGP00281	MONOGRAFIA IV	OB	0	100	0	100		[8 - SGP00280] MONOGRAFIA III	
SSE00253	ESTÁGIO- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA VIII	OB	0	0	60	60		[8 - SSE00252] ESTÁGIO- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA VII	
SSE00269	SUPERVISÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			
SSE00270	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			
SSE00271	ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

400

MATRIZ CURRICULAR

GRAU - Graduação

Curso: PEDAGOGIA

Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Currículo: 10.06. Versão: 1 Turno: Integral

(OB) Carga horária obrigatória: 3010

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(EL) Carga horária eletiva: 60

(O) Carga horária optativa: 0

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 180

(AC) Carga horária de atividade complementar: 200

Carga horária total:

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS:

PREVISTO - 9

MÁXIMO - 14

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SFP00099	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SFP00100	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SFP00101	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SFP00102	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SFP00103	BIOLOGIA, CULTURA E EDUCAÇÃO	OB	30	0	0	30			
SSE00390	INTRODUÇÃO À VIDA ACADÊMICA	OB	10	20	0	30			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SFP00115	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
SFP00116	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
SFP00117	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
SGP00288	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA I - PEDAGOGIA	OB	30	30	100	160			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			340						

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SFP00114	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO II	OB	30	0	0	30			
SFP00118	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SFP00121	ECONOMIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SFP00122	CIÊNCIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO	OB	30	0	0	30			
SFP00124	EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
SGP00284	ATIVIDADES CULTURAIS I	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SFP00123	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
SGP00289	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA II - PEDAGOGIA	OB	30	30	100	160			
SSE00246	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA	OB	60	0	0	60			
SSE00255	EDUCAÇÃO INFANTIL I	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			340						

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SFP00109	GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS INTERSECCIONAIS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES	OB	30	0	0	30			
SGP00275	ATIVIDADES CULTURAIS II	OB	60	0	0	60			
SSE00228	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
SSE00229	DIDÁTICA	OB	60	0	0	60			
SSE00254	ALFABETIZAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
SSE00262	EDUCAÇÃO ESPECIAL I	OB	40	20	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			330						

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GLC00292	LIBRAS I	OB	30	0	0	30			
SFP00108	MONOGRAFIA I	OB	10	20	0	30			
SGP00290	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA III - PEDAGOGIA	OB	30	30	100	160			
SSE00243	CURRÍCULOS	OB	60	0	0	60			
SSE00244	COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM I	OB	30	0	0	30			
SSE00261	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

370

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SGP00276	ATIVIDADES CULTURAIS III	OB	60	0	0	60			
SGP00285	MONOGRAFIA II	OB	0	30	0	30			
SSE00242	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	OB	60	0	0	60			
SSE00263	LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	0	0	60			
SSE00264	MATEMÁTICA: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	0	0	60			
SSE00265	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			330						

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SGP00286	MONOGRAFIA III	OB	0	30	0	30			
SGP00291	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA IV- PEDAGOGIA	OB	30	30	100	160			
SSE00266	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	0	0	60			
SSE00267	CIÊNCIAS SOCIAIS: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	0	0	60			
SSE00268	MAGISTÉRIO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			370						

9º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
SFP00104	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
SGP00277	ATIVIDADES CULTURAIS IV	OB	60	0	0	60			
SGP00287	MONOGRAFIA IV	OB	0	30	0	30			
SSE00269	SUPERVISÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			
SSE00270	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			
SSE00271	ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			330						

ANEXO I - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 8

GRAU - Graduação

Curso: PEDAGOGIA

Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Currículo: 32.08. Versão: 3 Turno: Noturno

(OB) Carga horária obrigatória: 2790

(O) Carga horária optativa: 180

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 0

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(AC) Carga horária de atividade complementar: 390

(EL) Carga horária eletiva: 0

Carga horária total:

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: PREVISTO - 9
MÁXIMO - 14

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00090	HISTÓRIA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00092	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00095	FILOSOFIA E EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00097	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DGP00053	INTRODUÇÃO AO TRABALHO ACADÊMICO	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00091	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[1 - DED00090] HISTÓRIA E EDUCAÇÃO	
DED00093	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[1 - DED00092] PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	
DED00096	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[1 - DED00095] FILOSOFIA E EDUCAÇÃO I	
DED00098	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[1 - DED00097] ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	
DED00101	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00102	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[2 - DED00101] SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	
DED00103	ECONOMIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00104	RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS E EDUCAÇÃO	OB	45	15	0	60			
DED00105	EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA DA CIÊNCIA	OB	60	0	0	60			
DED00106	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I	OB	0	0	60	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00108	TRABALHO, CULTURA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60		[3 - DED00103] ECONOMIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO	
DED00109	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00110	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
DED00111	CURRÍCULOS	OB	60	0	0	60			
DED00112	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II	OB	0	0	60	60		[3 - DED00106] PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I	
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00114	DIDÁTICA	OB	45	15	0	60			
DED00115	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	OB	40	20	0	60			
DED00116	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I	OB	45	15	0	60			
DED00117	CORPO, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00118	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III	OB	0	0	60	60		[4 - DED00112] PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00120	COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM I	OB	30	0	0	30			
DED00121	LINGUAGEM MATEMÁTICA I	OB	30	0	0	30			
DED00122	ALFABETIZAÇÃO I	OB	45	15	0	60			
DED00123	EDUCAÇÃO INFANTIL	OB	45	15	0	60			
DED00124	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	OB	0	0	60	60		[5 - DED00118] PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III	
DED00126	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	OB	60	0	0	60			
DED00346	LIBRAS I	OB	15	15	0	30			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

330

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00127	LÍNGUA PORTUGUESA : CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	0	0	60			
DED00128	MATEMÁTICA: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
DED00129	AValiação EDUCACIONAL I	OB	45	15	0	60			
DED00130	ALFABETIZAÇÃO II	OB	40	20	0	60		[6 - DED00122] ALFABETIZAÇÃO I	
DED00131	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA V	OB	0	0	60	60			
DED00133	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	OB	60	0	0	60		[6 - DED00126] TRABALHO DE	

								CONCLUSÃO DE CURSO I	
--	--	--	--	--	--	--	--	----------------------	--

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

360

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00134	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	0	0	60			
DED00135	CIÊNCIAS SOCIAIS: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	0	0	60			
DED00136	ARTE E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00137	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA VI	OB	0	0	60	60		[7 - DED00131] PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA V	
DED00139	MONOGRAFIA III	OB	60	0	0	60		[7 - DED00133] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

9º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00140	GESTÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			
DED00141	COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	OB	60	0	0	60			
DED00142	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA VII	OB	0	0	60	60		[8 - DED00137] PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA VI	

DED00144	MONOGRAFIA IV	OB	120	0	0	120			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

MATRIZ CURRICULAR

GRAU - Graduação

Curso: PEDAGOGIA

Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Curriculo: 32.08. Versão: 5 Turno: Noturno

(OB) Carga horária obrigatória: 2680

(O) Carga horária optativa: 240

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 0

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(AC) Carga horária de atividade complementar: 220

(EL) Carga horária eletiva: 60

Carga horária total:

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: PREVISTO - 8

MÁXIMO - 12

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00090	HISTÓRIA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00092	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00095	FILOSOFIA E EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00319	INTRODUÇÃO AO TRABALHO ACADÊMICO	OB	30	0	0	30			
DED00321	INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	OB	30	0	0	30			
DED00358	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	OB	40	20	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00093	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[1 - DED00092] PSICOLOGIA DA	
								EDUCAÇÃO I	
DED00097	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00101	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00110	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
DED00336	LINGUAGEM MATEMÁTICA	OB	40	20	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00102	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[2 - DED00101] SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	
DED00117	CORPO, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00123	EDUCAÇÃO INFANTIL	OB	45	15	0	60			[3 - DED00323] PPP:ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
DED00322	MATEMÁTICA:CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	45	40	0	85		[2 - DED00336] LINGUAGEM MATEMÁTICA	
DED00323	PPP:ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	OB	0	0	70	70		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	[3 - DED00123] EDUCAÇÃO INFANTIL
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			335						

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00111	CURRÍCULOS	OB	60	0	0	60			
DED00325	ARTE E EDUCAÇÃO I	OB	60	25	0	85		[3 - DED00123] EDUCAÇÃO INFANTIL	
DED00326	PPP: ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	OB	0	0	70	70		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	
DED00337	METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00359	LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	50	35	0	85		[1 - DED00358] LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

360

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00114	DIDÁTICA	OB	45	15	0	60			
DED00115	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	OB	40	20	0	60			[5 - DED00328] PPP: ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DED00122	ALFABETIZAÇÃO I	OB	45	15	0	60			
DED00126	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	OB	60	0	0	60		[4 - DED00337] METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	

DED00327	MUSICA E EDUCAÇÃO	OB	25	30	0	55		[4 - DED00325] ARTE E EDUCAÇÃO I	
DED00328	PPP: ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OB	0	0	70	70		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	[5 - DED00115] EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I
DED00346	LIBRAS I	OB	15	15	0	30			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

395

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00129	AValiação EDUCACIONAL I	OB	45	15	0	60			
DED00130	ALFABETIZAÇÃO II	OB	40	20	0	60		[5 - DED00122] ALFABETIZAÇÃO I	
DED00133	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	OB	60	0	0	60		[5 - DED00126] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	
DED00329	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO III	OB	45	40	0	85			
DED00330	PPP: ESTÁGIO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES	OB	0	0	50	50		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

315

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00104	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO	OB	45	15	0	60			
DED00116	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I	OB	45	15	0	60			
DED00332	PPP: ESTÁGIO EM ENSINO FUNDAMENTAL	OB	0	0	70	70		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO [3 - DED00123] EDUCAÇÃO INFANTIL [5 - DED00115] EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I [6 - DED00130] ALFABETIZAÇÃO II	
DED00333	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	OB	90	0	0	90		[5 - DED00126] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I [6 - DED00133] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	
DED00361	GEOGRAFIA: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	40	20	0	60			
DED00362	HISTÓRIA: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	25	0	85			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			425						

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00108	TRABALHO, CULTURA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00140	GESTÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			[8 - DED00334] PPP: ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL
DED00334	PPP: ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL	OB	0	0	70	70		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	[8 - DED00140] GESTÃO EDUCACIONAL I
SGG00049	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO IV	OB	60	0	0	60		[5 - DED00126] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I [6 - DED00133] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II [7 - DED00333] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			250						

MATRIZ CURRICULAR

GRAU - Graduação

Curso: PEDAGOGIA

Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Currículo: 32.08 Versão: 3 Turno: Noturno

(OB) Carga horária obrigatória: 2700

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(EL) Carga horária eletiva: 60

(O) Carga horária optativa: 0

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 240

(AC) Carga horária de atividade complementar: 200

Carga horária total: :

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: PREVISTO - 8
MÁXIMO - 12

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00090	HISTÓRIA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00092	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00095	FILOSOFIA E EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00117	CORPO, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00358	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	OB	40	20	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00093	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[1 - DED00092] PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	
DED00097	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00101	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00110	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
DED00336	LINGUAGEM MATEMÁTICA	OB	40	20	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00102	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[2 - DED00101] SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	
DED00111	CURRÍCULOS	OB	60	0	0	60			
DED00322	MATEMÁTICA: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	45	40	0	85		[2 - DED00336] LINGUAGEM MATEMÁTICA	
DED00372	LIBRAS	OB	30	30	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			265						

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00116	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I	OB	45	15	0	60			
DED00123	EDUCAÇÃO INFANTIL	OB	45	15	0	60			
DED00337	METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00359	LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	50	35	0	85		[1 - DED00358] LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	
DED00367	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA I - PEDAGOGIA	OB	30	0	100	130			[4 - DED00116] EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I [4 - DED00123] EDUCAÇÃO INFANTIL
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			395						

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEestágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00114	DIDÁTICA	OB	45	15	0	60			
DED00122	ALFABETIZAÇÃO I	OB	45	15	0	60			
DED00329	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO III	OB	45	40	0	85			
DED00361	GEOGRAFIA: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	40	20	0	60			
DED00362	HISTÓRIA: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	60	25	0	85			
DED00373	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - PEDAGOGIA	OB	30	0	0	30		[4 - DED00337] METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

380

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEestágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00129	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL I	OB	45	15	0	60			
DED00130	ALFABETIZAÇÃO II	OB	40	20	0	60		[5 - DED00122] ALFABETIZAÇÃO I	
DED00325	ARTE E EDUCAÇÃO I	OB	60	25	0	85		[4 - DED00123] EDUCAÇÃO INFANTIL	
DED00368	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA II - PEDAGOGIA	OB	30	0	100	130		[4 - DED00367] PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA I - PEDAGOGIA [5 - DED00122] ALFABETIZAÇÃO I	[6 - DED00130] ALFABETIZAÇÃO II
DED00374	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - PEDAGOGIA	OB	50	0	0	50		[5 - DED00373] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - PEDAGOGIA	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

385

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEestágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00115	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	OB	40	20	0	60			
DED00327	MUSICA E EDUCAÇÃO	OB	25	30	0	55		[6 - DED00325] ARTE E EDUCAÇÃO I	
DED00369	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA III - PEDAGOGIA	OB	30	0	100	130		[6 - DED00368] PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA II - PEDAGOGIA	[7 - DED00115] EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I [7 - DED00371] EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES
DED00371	EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	OB	15	15	0	30			
DED00375	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III - PEDAGOGIA	OB	50	0	0	50		[5 - DED00373] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - PEDAGOGIA [6 - DED00374] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - PEDAGOGIA	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

325

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pre-requisitos	Co-requisitos
DED00104	RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS E EDUCAÇÃO	OB	45	15	0	60			
DED00108	TRABALHO, CULTURA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00140	GESTÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			
DED00370	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA IV - PEDAGOGIA	OB	30	0	100	130		[7 - DED00369] PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA III - PEDAGOGIA	[8 - DED00140] GESTÃO EDUCACIONAL I
SGG00050	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO IV - PEDAGOGIA	OB	40	0	0	40		[5 - DED00373] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - PEDAGOGIA [6 - DED00374] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - PEDAGOGIA	
								[7 - DED00375] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III - PEDAGOGIA	
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			350						

ANEXO J - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 9

MATRIZ CURRICULAR

GRAU - Graduação

Curso: PEDAGOGIA

Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Currículo: 65.01. Versão: 2 Turno: Noturno

(OB) Carga horária obrigatória: 3040

(O) Carga horária optativa: 210

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 0

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(AC) Carga horária de atividade complementar: 200

(EL) Carga horária eletiva: 0

Carga horária total:

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: PREVISTO - 8
MÁXIMO - 12

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00008	OFICINA DE LEITURA E ESCRITA	OB	30	30	0	60			
PCH00009	METODOLOGIA DE ESTUDO E DE PESQUISA	OB	30	30	0	60			
PCH00029	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE I	OB	60	0	0	60			
PCH00031	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
PCH00033	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
PCH00035	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

360

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00023	EDUCAÇÃO E SAÚDE	OB	60	0	0	60			

PCH00030	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II	OB	60	0	0	60			
PCH00032	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
PCH00034	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
PCH00036	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
PCH00042	PESQUISA NA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

360

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00002	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
PCH00012	DIDÁTICA I	OB	60	0	0	60			
PCH00028	ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00039	INFÂNCIA E CULTURA I	OB	60	0	0	60			
PCH00043	PESQUISA NA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
PCH00046	POLÍTICA EDUCACIONAL	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

360

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00013	DIDÁTICA II	OB	60	0	0	60			
PCH00018	CORPO, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO	OB	30	30	0	60			
PCH00040	INFÂNCIA E CULTURA II	OB	60	0	0	60			

PCH00044	ESCOLA, CURRÍCULO E CULTURA	OB	60	0	0	60			
PCH00045	ECONOMIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00047	PLANEJAMENTO, GESTÃO E PARTICIPAÇÃO	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

360

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos	
PCH00004	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO I	OB	0	0	100	100				
PCH00014	LÍNGUA PORTUGUESA E ALFABETIZAÇÃO: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60				
PCH00017	ARTE E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60				
PCH00037	ESCOLA DA INFÂNCIA I - TEORIA E MÉTODO	OB	60	0	0	60				
PEB00034	MATEMÁTICA: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60				
PEB00035	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60				
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			400							

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos	
GLC00292	LIBRAS I	OB	30	0	0	30				
PCH00005	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO II	OB	0	0	100	100				
PCH00015	LEITURA E LITERATURA INFANTIL	OB	60	0	0	60				
PCH00016	HISTÓRIA E GEOGRAFIA: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60				
PCH00019	DIVERSIDADE CULTURAL, GÊNERO E SEXUALIDADE	OB	60	0	0	60				
PCH00038	ESCOLA DA INFÂNCIA II - TEORIA E MÉTODO	OB	60	0	0	60				
PCH00049	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	OB	30	30	0	60				
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			430							

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos	
PCH00006	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO III	OB	0	0	100	100				
PCH00025	TRABALHO CULTURA E ESCOLA	OB	60	0	0	60				
PCH00026	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL	OB	60	0	0	60				
PCH00027	ESCOLA NORMAL E DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	OB	60	0	0	60				
PCH00041	JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA	OB	60	0	0	60				
PCH00050	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	OB	30	30	0	60				
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			400							

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos	
PCH00007	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO IV	OB	0	0	100	100				
PCH00020	EDUCAÇÃO NO CAMPO	OB	60	0	0	60				
PCH00021	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	OB	60	0	0	60				
PCH00022	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OB	60	0	0	60				
PCH00024	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	OB	60	0	0	60				
PCH00051	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	OB	0	30	0	30				
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			370							

MATRIZ CURRICULAR

GRAU - Graduação

Curso: PEDAGOGIA

Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Currículo: 65.01. Versão: 2 Turno: Noturno

(OB) Carga horária obrigatória: 2700

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(EL) Carga horária eletiva: 0

(O) Carga horária optativa: 240

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 0

(AC) Carga horária de atividade complementar: 260

Carga horária total: 1

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: PREVISTO - 8

MÁXIMO - 12

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00008	OFICINA DE LEITURA E ESCRITA	OB	30	30	0	60			
PCH00009	METODOLOGIA DE ESTUDO E DE PESQUISA	OB	30	30	0	60			
PCH00029	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE I	OB	60	0	0	60			
PCH00031	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
PCH00033	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
PCH00035	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

360

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00002	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
PCH00028	ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00032	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
PCH00034	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
PCH00036	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00012	DIDÁTICA I	OB	60	0	0	60			
PCH00030	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II	OB	60	0	0	60			
PCH00039	INFÂNCIA E CULTURA I	OB	60	0	0	60			
PCH00046	POLÍTICA EDUCACIONAL	OB	60	0	0	60			
PCH00072	PESQUISA NA EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00021	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	OB	60	0	0	60			
PCH00022	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OB	60	0	0	60			
PCH00040	INFÂNCIA E CULTURA II	OB	60	0	0	60			
PCH00045	ECONOMIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00049	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	OB	30	30	0	60		[3 - PCH00072] PESQUISA NA	

								EDUCAÇÃO	
PCH00070	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO - PEDAGOGIA	OB	80	0	0	80			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

380

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00004	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO I	OB	0	0	100	100			
PCH00017	ARTE E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00037	ESCOLA DA INFÂNCIA I - TEORIA E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PCH00047	PLANEJAMENTO, GESTÃO E PARTICIPAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00050	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	OB	30	30	0	60		[4 - PCH00049] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	
PEB00034	MATEMÁTICA: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PEB00193	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	30	0	0	30			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

430

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00005	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO II	OB	0	0	100	100			
PCH00014	LÍNGUA PORTUGUESA E ALFABETIZAÇÃO: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60			

PCH00016	HISTÓRIA E GEOGRAFIA: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PCH00019	DIVERSIDADE CULTURAL, GÊNERO E SEXUALIDADE	OB	60	0	0	60			
PCH00038	ESCOLA DA INFÂNCIA II - TEORIA E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PCH00051	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	OB	0	30	0	30		[5 - PCH00050] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	
PEB00194	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO II	OB	30	0	0	30			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

400

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00006	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO III	OB	0	0	100	100			
PCH00013	DIDÁTICA II	OB	60	0	0	60			
PCH00026	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
PCH00071	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO IV	OB	30	30	0	60		[6 - PCH00051] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	
PCH00166	LIBRAS I	OB	30	0	0	30			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

310

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00007	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO IV	OB	0	0	100	100			
PCH00018	CORPO, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO	OB	30	30	0	60			
PCH00023	EDUCAÇÃO E SAÚDE	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

220

MATRIZ CURRICULAR

GRAU - Graduação

Curso: PEDAGOGIA

Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Currículo: 65.01. Versão: 2 Turno: Noturno

(OB) Carga horária obrigatória: 2830

(O) Carga horária optativa: 0

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 240

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(AC) Carga horária de atividade complementar: 200

(EL) Carga horária eletiva: 0

Carga horária total: . . .

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: PREVISTO - 8

MÁXIMO - 12

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00008	OFICINA DE LEITURA E ESCRITA	OB	30	30	0	60			
PCH00009	METODOLOGIA DE ESTUDO E DE PESQUISA	OB	30	30	0	60			
PCH00029	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE I	OB	60	0	0	60			
PCH00031	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
PCH00033	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
PCH00035	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

360

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00002	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			

PCH00028	ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00032	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
PCH00034	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
PCH00036	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00012	DIDÁTICA I	OB	60	0	0	60			
PCH00030	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II	OB	60	0	0	60			
PCH00039	INFÂNCIA E CULTURA I	OB	60	0	0	60			
PCH00046	POLÍTICA EDUCACIONAL	OB	60	0	0	60			
PCH00072	PESQUISA NA EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00021	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	OB	60	0	0	60			
PCH00040	INFÂNCIA E CULTURA II	OB	60	0	0	60			
PCH00045	ECONOMIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00047	PLANEJAMENTO, GESTÃO E PARTICIPAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00049	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	OB	30	30	0	60		[3 - PCH00072]	

								PESQUISA NA EDUCAÇÃO	
PCH00147	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO	OB	30	30	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

360

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00017	ARTE E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00022	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OB	60	0	0	60			
PCH00037	ESCOLA DA INFÂNCIA I - TEORIA E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PCH00148	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA I - PEDAGOGIA	OB	30	0	100	130		[3 - PCH00012] DIDÁTICA I	
PCH00152	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	OB	30	0	0	30		[4 - PCH00049] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	
PEB00034	MATEMÁTICA: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PEB00193	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	30	0	0	30			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

430

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00014	LÍNGUA PORTUGUESA E ALFABETIZAÇÃO: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60			

PCH00016	HISTÓRIA E GEOGRAFIA: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PCH00019	DIVERSIDADE CULTURAL, GÊNERO E SEXUALIDADE	OB	60	0	0	60			
PCH00038	ESCOLA DA INFÂNCIA II - TEORIA E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PCH00149	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA II - PEDAGOGIA	OB	30	0	100	130		[3 - PCH00012] DIDÁTICA I	
PCH00153	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	OB	30	0	0	30		[5 - PCH00152] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	
PEB00194	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO II	OB	30	0	0	30			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

430

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00013	DIDÁTICA II	OB	60	0	0	60			
PCH00026	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
PCH00075	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	OB	30	0	0	30			
PCH00150	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA III - PEDAGOGIA	OB	30	0	100	130		[3 - PCH00012] DIDÁTICA I	
PCH00154	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO IV	OB	30	0	0	30		[6 - PCH00153] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	
PCH00166	LIBRAS I	OB	30	0	0	30			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

340

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00018	CORPO, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO	OB	30	30	0	60			
PCH00023	EDUCAÇÃO E SAÚDE	OB	60	0	0	60			
PCH00068	OFICINA EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	OB	60	0	0	60			
PCH00151	PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA IV - PEDAGOGIA	OB	30	0	100	130		[3 - PCH00012] DIDÁTICA I	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

310

ANEXO K - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 10

Curso de Graduação em Pedagogia						
Currículo a ser cumprido pelos alunos de 2015/2 a 9999/9						
Localização:	Faculdade de Educação			Código:	330408000	
Durações				Estrutura		
Prazo máximo de integralização na	14 segmento(s)			Trabalho de Conclusão:	Monografia	
Duração recomendada na	10 segmento(s)			Desenvolvido em Parceria:	não	
Número mínimo de horas (CNE)				Possui Banca Examinadora:	sim	
Duração em anos (CNE):	Mínima:3	Média :0	Máxima:0	Pago:	não	
1º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	Teórica/Prática/Extensão	Requisitos	
EDF113	História Educ. Mundo Ocidental	4,0	60	0	0	
EDF120	Filos. Educação Mundo Ocidental	4,0	60	0	0	
EDF122	Psicologia do Desenv. e Educação	4,0	60	0	0	
EDF240	Fundamentos Sociológ. Educação	4,0	60	0	0	
EDF417	Intr. ao Pens. Cient. em Educação	4,0	60	0	0	
EDIV250	Ativ. Curricular - Extensão - Ped.	0,0	0	0	375	
Total de Créditos		20,0				
2º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	Teórica/Prática/Extensão	Requisitos	
EDF211	História Educação Brasileira	4,0	60	0	0	
EDF211	Filosofia Educ. Contemporânea	4,0	60	0	0	
EDF232	Psicologia da Aprendizagem e Educação	4,0	60	0	0	
EDF364	Sociologia da Educ. Brasileira	4,0	60	0	0	
EDF418	Antropologia na Educação	4,0	60	0	0	
Total de Créditos		20,0				
3º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	Teórica/Prática/Extensão	Requisitos	
EDA234	Educação Brasileira	4,0	60	0	0	
EDQ215	Educação e Comunicação I	3,0	45	0	0	
EDB647	Linguagem Corporal na Educação	2,0	15	30	0	
EDF233	Bases Biológicas da Aprendizagem	4,0	60	0	0	
EDF351	Concep. Prát. Educação Infantil	4,0	60	0	0	
Total de Créditos		17,0				
4º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	Teórica/Prática/Extensão	Requisitos	
EDA351	Quest. Atuais Educ. Brasileira	4,0	60	0	0	
EDQ241	Didática	4,0	60	0	0	
EDQ243	Currículo	4,0	60	0	0	
EDQ252	Alfabetização e Letramento	4,0	60	0	0	
EDF607	Fund. da Educação Especial	4,0	60	0	0	
Total de Créditos		20,0				
5º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	Teórica/Prática/Extensão	Requisitos	
EDQ172	Aval. Proc. Ensino-aprendizagem	4,0	60	0	0	
EDQ478	Arte - Educação	3,0	30	15	0	
EDQ648	Planejamento de Cur. e Ensino	4,0	60	0	0	
EDF244	Métod. da Pesquisa em Educ.	4,0	60	0	0	
EDIVU21	Pr. En. Mag. Disc. Pedag. Ens. Médio	4,0	60	100	0	
Total de Créditos		19,0				
6º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	Teórica/Prática/Extensão	Requisitos	
EDQ612	Planej. e Aval. de Sistem. Educac.	4,0	60	0	0	
EDQ178	Didática das Ciências da Natureza	4,0	60	0	0	
EDQ362	Didática da Matemática	4,0	60	0	0	
EDF363	Psicopedagogia e Educação	4,0	60	0	0	
EDIVU24	Prát. em Polít. e Administ. Educ.	4,0	60	100	0	
Total de Créditos		20,0				
7º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	Teórica/Prática/Extensão	Requisitos	
EDQ178	Didática das Ciências Sociais	4,0	60	0	0	
EDQ361	Didática da Língua Portuguesa	4,0	60	0	0	
EDF608	Pesquisa em Educação	4,0	60	0	0	
EDF609	Educação Popular e Mov. Sociais	4,0	60	0	0	
EDIVU11	Prát. de Ensino em Educ. Infantil	4,0	60	100	0	
Total de Créditos		20,0				
8º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	Teórica/Prática/Extensão	Requisitos	
EDA242	Organização do Trabalho Pedag.	3,0	45	0	0	
EDA604	Políticas Públicas em Educação	4,0	60	0	0	
EDQ648	Abord. Did. Educ. de Jov. Adultos	4,0	60	0	0	
EDIV480	Monografia	2,0	0	60	0	
EDIVU01	Prát. Ens. Sér. Iníc. Ens. Fundamen.	4,0	60	100	0	
Total de Créditos		17,0				
9º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	Teórica/Prática/Extensão	Requisitos	
EDA480	Educação Comparada	4,0	60	0	0	
EDQ636	Educ. e Comunicação II (Libras)	3,0	30	30	0	
EDF419	Educação e Trabalho	4,0	60	0	0	
EDIVU25	Prát. En. Est. Sup. Educ. Jov. Adult.	4,0	60	100	0	
EDIVU01	Atividades Complementares	2,0	0	100	0	
Total de Créditos		17,0				
10º Período						
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	Teórica/Prática/Extensão	Requisitos	
EDIVU02	Orientação de Monografia	1,0	0	45	0	
Atividades Acadêmicas Oportivas		6,0	90	0	0	
Total de Créditos		7,0				

ANEXO L - Matriz curricular das disciplinas obrigatórias do curso 11

ESTRUTURA CURRICULAR	
Código:	
Matriz Curricular: PEDAGOGIA -	
Período Letivo de Entrada em Vigor: 2014.1	
PRAZOS E CARGAS HORÁRIAS	
Total Mínima:	
Carga Horária Obrigatória	
Subtotal de CH de Aula: 2205h	
Subtotal de CH de Orientação Acadêmica/Profissional: 520h	
Total: 2725h	
Carga Horária Optativa Mínima: 195h	
Carga Horária Complementar Mínima: 200h	
Carga Horária Obrigatória Atividade Acadêmica Específica: 120h	
Carga Horária Máxima de Componentes Eletivos: 540h	
Carga Horária Máxima por Período Letivo: 420h	
Prazo Para Conclusão (em semestres): Mínimo: 1 Médio: 8 Máximo: 12	

1º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AA271 - NÚCLEO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO - 30h	Obrigatória	 
AA272 - NÚCLEO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO II - 30h	Obrigatória	 
IE281 - PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO CONEXÕES E DIÁLOGOS - 60h	Obrigatória	 
IE344 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IE383 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IE384 - POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IH413 - INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - 60h	Obrigatória	 

CH Total: 360h.**2º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AA273 - NÚCLEO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO III - 30h	Obrigatória	 
IC514 - INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IE302 - DIDÁTICA I - 60h	Obrigatória	 
IE328 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IE346 - ECONOMIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IE347 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - 30h	Obrigatória	 
IE622 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA ESCOLA - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 330h.**3º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
IE349 - FUND TEÓRICO METODOLÓGICOS DA LINGUA PORTUGUESA - 60h	Obrigatória	 
IE350 - FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA MATEMÁTICA - 60h	Obrigatória	 
IE351 - FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS - 45h	Obrigatória	 
IE352 - FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DE CIÊNCIAS NATURAIS - 45h	Obrigatória	 
IE353 - FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 45h	Obrigatória	 
IE354 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - 45h	Obrigatória	 

CH Total: 300h.

4º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
IE355 - LINGUAGEM LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 45h	Obrigatória	 
IE357 - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO - 60h	Obrigatória	 
IE358 - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - 30h	Obrigatória	 
IH360 - ESTUDO DA FAMÍLIA - 60h	Obrigatória	 
IH452 - ANTROPOLOGIA SOCIAL - 60h	Obrigatória	 
CH Total: 255h.		

5º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AA275 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - 100h	Obrigatória	 
IE163 - RECREAÇÃO - 30h	Obrigatória	 
IE359 - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE - 30h	Obrigatória	 
IE362 - ARTE-EDUCAÇÃO - 30h	Obrigatória	 
IE364 - ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO - 30h	Obrigatória	 
IE366 - GESTÃO E COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO - 45h	Obrigatória	 
IE368 - TÓPICOS ESPECIAIS EM GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR - 45h	Obrigatória	 
IE369 - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS - 30h	Obrigatória	 
IH368 - CRIANÇA NA FAMÍLIA E NA SOCIEDADE - 60h	Obrigatória	 
CH Total: 400h.		

6º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AA274 - NÚCLEO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO IV - 30h	Obrigatória	 
AA276 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - 100h	Obrigatória	 
IE156 - APRENDIZAGEM MOTORA - 60h	Obrigatória	 
IE356 - TEORIAS E POLÍTICA CURRICULAR - 60h	Obrigatória	 
IE360 - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE - 30h	Obrigatória	 
IE361 - PESQUISA EDUCACIONAL - 60h	Obrigatória	 
IE365 - FORMAÇÃO E ESPAÇOS DE TRABALHO DO PEDAGOGO - 30h	Obrigatória	 
IH381 - CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - 60h	Obrigatória	 
CH Total: 430h.		

7º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AA277 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III - 100h	Obrigatória	 
AA279 - MONOGRAFIA I - 60h	Obrigatória	 
IE345 - TÓPICOS ESP EM POLÍTICAS PÚBL PARA O CURSO DE PEDAGOG - 30h	Obrigatória	 
IE367 - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO E INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS - 60h	Obrigatória	 
IE396 - ENSINO DE EDUC INFANTIL E DAS SÉRIES INICIAIS NO E F - 60h	Obrigatória	 
IH129 - INTRODUÇÃO À ADMINISTRAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
CH Total: 370h.		

8º Nível		
Estrutura Curricular	Natureza	
AA278 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV - 100h	Obrigatória	 
AB271 - MONOGRAFIA II - 60h	Obrigatória	 
IE373 - CULTURA AFRO-BRASILEIRA - 30h	Obrigatória	 
IE397 - ENSINO DE NÍVEL MÉDIO - MODALIDADE NORMAL - 60h	Obrigatória	 
IH902 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS LIBRAS - 30h	Obrigatória	 
CH Total: 280h.		

ESTRUTURA CURRICULAR	
Código:	
Matriz Curricular:	PEDAGOGIA -
Período Letivo de Entrada em Vigor:	2014.2
PRAZOS E CARGAS HORÁRIAS	
Total Mínima:	
Carga Horária Obrigatória	
Subtotal de CH de Aula:	2205h
Subtotal de CH de Orientação Acadêmica/Profissional:	520h
Total:	2725h
Carga Horária Optativa Mínima:	285h
Carga Horária Complementar Mínima:	200h
Carga Horária Obrigatória Atividade Acadêmica Específica:	120h
Carga Horária Máxima de Componentes Eletivos:	540h
Carga Horária Máxima por Período Letivo:	420h
Prazo Para Conclusão (em semestres): Mínimo: 1 Médio: 8 Máximo: 12	

1º Nível		
Estrutura Curricular	Natureza	
AA271 - NÚCLEO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO - 30h	Obrigatória	 
AA272 - NÚCLEO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO II - 30h	Obrigatória	 
IE281 - PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO CONEXÕES E DIÁLOGOS - 60h	Obrigatória	 
IE344 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IE383 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IE384 - POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IH413 - INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - 60h	Obrigatória	 
CH Total: 360h.		
2º Nível		
Estrutura Curricular	Natureza	
AA273 - NÚCLEO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO III - 30h	Obrigatória	 
IC514 - INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IE302 - DIDÁTICA I - 60h	Obrigatória	 
IE328 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IE346 - ECONOMIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO - 60h	Obrigatória	 
IE347 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - 30h	Obrigatória	 
IE622 - EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA ESCOLA - 30h	Obrigatória	 
CH Total: 330h.		

3º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
IE349 - FUND TEÓRICO METODOLÓGICOS DA LINGUA PORTUGUESA - 60h	Obrigatória	 
IE350 - FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA MATEMÁTICA - 60h	Obrigatória	 
IE351 - FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS - 45h	Obrigatória	 
IE352 - FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DE CIÊNCIAS NATURAIS - 45h	Obrigatória	 
IE353 - FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 45h	Obrigatória	 
IE354 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - 45h	Obrigatória	 

CH Total: 300h.**4º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
IE355 - LINGUAGEM LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 45h	Obrigatória	 
IE357 - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO - 60h	Obrigatória	 
IE358 - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - 30h	Obrigatória	 
IH360 - ESTUDO DA FAMÍLIA - 60h	Obrigatória	 
IH452 - ANTROPOLOGIA SOCIAL - 60h	Obrigatória	 

CH Total: 255h.**5º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AA275 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - 100h	Obrigatória	 
IE163 - RECREAÇÃO - 30h	Obrigatória	 
IE359 - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO MEIO AMBIENTE E SOCIEDAD - 30h	Obrigatória	 
IE362 - ARTE-EDUCAÇÃO - 30h	Obrigatória	 
IE364 - ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO - 30h	Obrigatória	 
IE366 - GESTÃO E COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO - 45h	Obrigatória	 
IE368 - TÓPICOS ESPECIAIS EM GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR - 45h	Obrigatória	 
IE369 - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS - 30h	Obrigatória	 
IH368 - CRIANÇA NA FAMÍLIA E NA SOCIEDADE - 60h	Obrigatória	 

CH Total: 400h.**6º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AA274 - NÚCLEO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO IV - 30h	Obrigatória	 
AA276 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - 100h	Obrigatória	 
IE156 - APRENDIZAGEM MOTORA - 60h	Obrigatória	 
IE356 - TEORIAS E POLÍTICA CURRICULAR - 60h	Obrigatória	 
IE360 - TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE - 30h	Obrigatória	 
IE361 - PESQUISA EDUCACIONAL - 60h	Obrigatória	 
IE365 - FORMAÇÃO E ESPAÇOS DE TRABALHO DO PEDAGOGO - 30h	Obrigatória	 
IH381 - CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - 60h	Obrigatória	 

CH Total: 430h.

7º Nível

Estrutura Curricular	Natureza	
AA277 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III - 100h	Obrigatória	 
AA279 - MONOGRAFIA I - 60h	Obrigatória	 
IE345 - TÓPICOS ESP EM POLÍTICAS PÚBL PARA O CURSO DE PEDAGOG - 30h	Obrigatória	 
IE367 - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO E INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS - 60h	Obrigatória	 
IE396 - ENSINO DE EDUC INFANTIL E DAS SÉRIES INICIAIS NO E F - 60h	Obrigatória	 
IH129 - INTRODUÇÃO À ADMINISTRAÇÃO - 60h	Obrigatória	 

CH Total: 370h.**8º Nível**

Estrutura Curricular	Natureza	
AA278 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV - 100h	Obrigatória	 
AB271 - MONOGRAFIA II - 60h	Obrigatória	 
IE373 - CULTURA AFRO-BRASILEIRA - 30h	Obrigatória	 
IE397 - ENSINO DE NÍVEL MÉDIO - MODALIDADE NORMAL - 60h	Obrigatória	 
IH902 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS LIBRAS - 30h	Obrigatória	 

CH Total: 280h.