

**A educação especial nos cursos de formação inicial docente do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais**

***Special education in the initial teacher training courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Southeast of Minas Gerais***

***Educación especial en los cursos iniciales de formación docente del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Sureste de Minas Gerais***

Bruno Galasso<sup>1</sup>  
Jessica Andrade<sup>2</sup>

**Citação:** GALASSO, B.; ANDRADE, J. A educação especial nos cursos de formação inicial docente do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 16, e87795. Novembro de 2022.



<http://10.5380/jpe.v16i0.87795>

**Resumo**

Nos últimos anos houve significativo crescimento de pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular, destacando a importância da formação docente inicial e continuada para a educação especial. Nesse contexto, o trabalho objetiva investigar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG) – Campus Barbacena está desenvolvendo a formação inicial

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo com bolsa-sanduíche na Universidade do Minho (Portugal), concedida pelo programa Erasmus Mundus External Cooperation (Emundus15). Mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo, com estágio na Universidade de Harvard (USA). Atualmente, atua como professor convidado no Instituto Politécnico do Porto - Portugal (IPP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3677-7650>. E-mail: galasso.bruno@gmail.com

<sup>2</sup> Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Conselheiro Lafaiete, MG. Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1354-7983>. E-mail: jessicacasimiro2010@hotmail.com

docente para atuação com alunos público-alvo da Educação Especial em salas de aulas regulares. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de investigação documental e bibliográfica, analisando os Projetos Pedagógicos de Curso, às matrizes curriculares e as ementas dos cursos de Licenciatura em Biologia, Educação Física e Química, disponibilizadas pelo sítio oficial da instituição. Os resultados apontam que o ensino da educação especial está presente, porém ocupa um lugar restrito na formação. Sobre a quantidade de disciplinas ofertadas, a pesquisa evidencia que as ofertas não são suficientes para proporcionar uma visão aos graduandos sobre o papel que irão desenvolver frente ao alunado com necessidades especiais. Concluímos que é fundamental a Instituição repensar o currículo dos cursos de Licenciatura para favorecer uma formação docente voltada para atuação com alunos público-alvo da Educação Especial em salas de aulas regulares.

**Palavras-chave:** Educação especial, Formação inicial, Currículo.

### **Abstract**

In recent years there has been a significant growth of people with disabilities enrolled in regular education, highlighting the importance of initial and continuing teacher training for special education. In this context, the work aims to investigate how the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG) – Campus Barbacena is developing teacher training for Special Education in Licentiate courses. The qualitative research was carried out through documentary and bibliographic research, analyzing the Pedagogical Course Projects, the curricular matrices and the menus of the Degree in Biology, Physical Education and Chemistry, available on the institution's official website. The results indicate that the teaching of Special Education is present but occupies a restricted place in training. Regarding the number of subjects offered, the research shows that the offers are not enough to provide undergraduates with a vision of the role they will develop in relation to students with special needs. We conclude that it is essential for the Institution to rethink the curriculum of Licentiate courses to promote teacher training aimed at performance with students target audience of Special Education in regular classrooms.

**Keywords:** Special Education, Initial formation, Curriculum.

### **Resumen**

En los últimos años ha habido un crecimiento significativo de personas con discapacidad matriculadas en la educación regular, destacando la importancia de la formación inicial y continua del profesorado de Educación especial. En este contexto, el trabajo tiene como objetivo investigar cómo el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG) – Campus Barbacena está desarrollando la formación de profesores para Educación especial en cursos de Licenciatura. La investigación cualitativa se realizó a través de una investigación documental y bibliográfica, analizando los Proyectos de Curso Pedagógico, las matrices curriculares y los menús de la Licenciatura en Biología, Educación Física y Química, disponibles en el sitio web oficial de la institución. Los resultados indican que la enseñanza de la educación especial está presente, pero ocupa un lugar restringido en la formación. En cuanto al número de asignaturas ofertadas, la investigación muestra que las ofertas no son suficientes para brindar a los estudiantes de pregrado una visión del rol que desarrollarán en relación a los estudiantes con necesidades especiales. Concluimos que es fundamental para la Institución repensar el currículo de los cursos de Licenciatura para promover la formación docente encaminada al desempeño con estudiantes público objetivo de Educación Especial en aulas regulares.

**Palabras clave:** Educación especial, Formación inicial, Plan de estudios.

## **Introdução**

No começo do século XIX, o modelo de educação especial ofertado no país se organizava em torno do atendimento educacional especializado (AEE) em substituição ao ensino comum, o que levou à “criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (BRASIL, 2008, p. 6). Nas últimas décadas, porém, diversas políticas

públicas têm surgido para a inclusão de pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade, inclusive no atendimento educacional especializado, que passou a ser praticado conjuntamente com o ensino comum, valorizando os diferentes potenciais de aprendizagem, com respeito às limitações impostas pela deficiência desse público.

Em 2008, foi lançada a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e aprovada, por meio de emenda constitucional, a convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a convenção, devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado é nomenclatura cunhada nas últimas quatro décadas, com ênfase no Art. 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p.34). Destaca-se que esse serviço (AEE) pode ser realizado de forma complementar ou suplementar às classes comuns. Desse modo, os professores das classes comuns devem trabalhar em conjunto com os docentes licenciados em educação especial ou especialistas nas áreas do AEE.

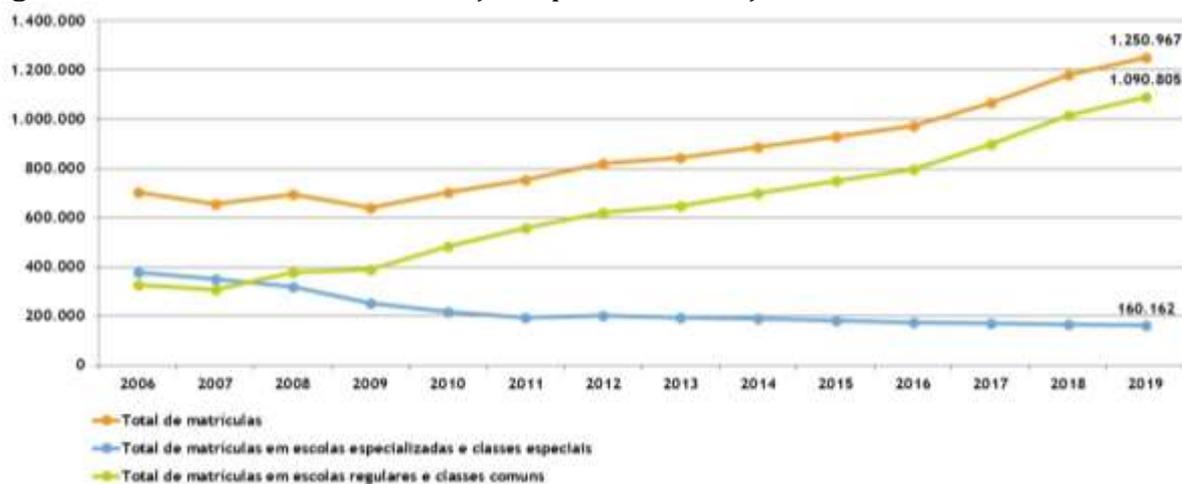
Nesse cenário, a formação inicial que forneça uma base para educação especial é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência se desenvolva com êxito. Mas, apesar das políticas públicas promoverem a educação especial nos cursos de Licenciatura, estudos apontam (PLETCSH, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2010; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016) que os educadores não estão aptos para atender esse público nas salas de aula do ensino regular, gerando assim o sentimento de angústia nos professores que atuam com o público-alvo da educação especial (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Diante desse contexto, é imprescindível às graduações em Licenciatura estimularem uma formação crítica a respeito da educação especial e da importância de o educador trabalhar em conjunto com os demais profissionais escolares, para que a perspectiva inclusiva se efetive no ambiente escolar. Assim, o presente estudo tem como objetivo investigar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG) – *Campus Barbacena* está desenvolvendo a formação inicial docente para atuação com alunos público-alvo da Educação Especial em salas de aulas regulares. Atualmente a instituição oferece cursos técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados, engenharias, PROEJA e a educação a distância (EaD). No que se refere às graduações em Licenciatura, as ofertas são: Ciências Biológicas, Educação

Física com oito semestres e Licenciatura em Química com 9 semestres (IF SUDESTE MG, 2015; IF SUDESTE MG, 2017; IF SUDESTE MG, 2018).

O trabalho se justifica pelo crescimento de discentes público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular brasileiro nos últimos anos (BRASIL, 2020; MACENA; JUSTINO; CAPELLINI, 2018).

**Figura 1:** Total de matrículas da educação especial na Educação Básica do Brasil



Fonte: INEP (2020)

A formação docente inicial e continuada é de grande importância para educação especial, tornando essencial discutir como as graduações em Licenciatura têm preparado esses profissionais para promoverem de fato uma Educação Inclusiva. Considera-se necessário conceituar que as propostas amparadas em um modelo de educação especial são voltadas para alunos com deficiência. Já na educação inclusiva, todos os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos. Assim, a ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso e a permanência dos alunos nas instituições de ensino.

Nesse contexto, o presente trabalho se propõe a investigar quantas disciplinas obrigatórias e optativas na área de educação especial e inclusiva são ofertadas pelos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste MG – *Campus* Barbacena, bem como analisar em que momento da graduação tais disciplinas são disponibilizadas. Dessa forma, objetivamos analisar se a quantidade de disciplinas é suficiente para proporcionar uma visão adequada aos graduandos em relação ao papel que eles irão desenvolver frente a um aluno com necessidades específicas?

## **A teoria do currículo na formação inicial**

As instituições de ensino superior são responsáveis por eleger e organizar o conhecimento a ser trabalhado para a formação inicial através do currículo. Nas palavras de Silva (2010), as teorias sobre currículo podem ser organizadas em três classes: tradicionais, críticas e pós-críticas. Grosso modo, a teoria tradicional do currículo é neutra, científica, tendo como objetivo a organização e elaboração do currículo. Já a teoria crítica prega o oposto da ideia tradicional, pois ela questiona organização educacional e os arranjos sociais. Para a teoria crítica “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2010, p. 30). Ainda de acordo com o autor “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação social”.

Por fim, as teorias pós-críticas apresentam uma concepção do currículo relacionada ao multiculturalismo e é respaldada pela ideologia de tolerância, respeito e comunhão entre as etnias, tendo como foco o estudo das chamadas classes de minorias como os negros, mulheres e homossexuais. Para Silva (2010, p. 147),

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Concordamos com Moreira e Silva (1994), que há muito tempo o currículo deixou de consistir somente em técnica e métodos. Pode se dizer que agora a tradição crítica do currículo é dirigida por teses sociológicas, políticas e epistemológicas. Na visão dos autores, “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8).

Os cursos de formação inicial docente necessitam apresentar um currículo que não considere apenas a transmissão dos conteúdos, mas o papel da escola na sociedade atual, de refletir a respeito da diversidade, desigualdades sociais, para que dentro das suas possibilidades como docente, possam colaborar para uma mudança e auxiliar o aluno a desenvolver a habilidade de buscar uma aprendizagem consciente. Nesse contexto,

compreendemos que uma proposta de um currículo crítico para formação inicial docente, desempenha influência para uma docência mais reflexiva, especialmente, em conscientizar o futuro professor da sua relevância como educador e agente de mudança.

### **A educação especial nos cursos de licenciatura**

A educação especial numa perspectiva inclusiva é compreendida como o processo que atravessa, em todos os níveis da educação, todas as pessoas sem nenhum tipo de discriminação. Esta institui um modelo educacional respaldado na concepção dos direitos humanos (BRASIL, 2008). Já a educação especial é responsável por realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar serviços, recursos e auxiliar quanto à sua utilização nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, nas últimas décadas ocorreram avanços significativos em termos de políticas públicas para a inclusão de alunos com deficiência na educação básica regular. Sendo assim, a formação de professores vem sendo adaptada para atender com êxito o público-alvo da educação especial, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), instituída em 2015 (BRASIL, 2015). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996,

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

Com relação aos professores que atuam na educação especial, a LDB estabelece que “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, Art. 59, inciso III) Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para educação especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) abordam quais as características para um professor ser considerado capacitado:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação

inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b, Art. 18 - grifo nosso).

Já o Parecer CNE/CP nº 009/2001 destaca a formação docente para as distintas fases da educação básica, que devem conter conhecimentos relativos à educação de estudantes com deficiência. O documento aborda que, questões como “a construção espacial para alunos cegos, a singularidade linguística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais” (BRASIL, 2001a, p. 27) deveriam ser consideradas nos currículos dos cursos de Licenciatura.

De acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a integração de Libras como disciplina obrigatória em curso de magistério, posteriormente pelo Decreto nº 5.626/05, passa a ser também obrigatória em todas as graduações em Licenciatura. A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009).

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define 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 determina que os cursos de licenciatura contemplem os conteúdos acerca dos “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da educação especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019, p.7)

Muitos foram os movimentos para formação de educadores mais conscientes e preparados para atender à educação especial numa perspectiva Inclusiva, mas apesar dessas políticas, estudos apontam que os professores não estão aptos para atender aos discentes público alvo da educação especial em suas salas de aula e a desqualificação e ausência de conhecimento estão associadas à sua formação ou qualificação obtida (PLETCSH, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2010; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016).

As pesquisas de Tavares, Santos e Freitas (2016) identificaram o sentimento de angústia dos educadores em relação à formação insuficiente para atender aos alunos com deficiência. Os entrevistados relataram aos autores que, na formação inicial pouco foram

seus acessos às matérias sobre a educação especial e criticaram o modo como essas disciplinas eram ministradas, além de relatarem a distância entre a teoria e a prática docente cotidiana dos professores que trabalham com a inclusão. Os entrevistados também revelaram dificuldades de relacionamento entre os professores regentes e o professor especialista. Sendo assim, os autores destacaram que a responsabilidade do desenvolvimento dos educandos não é somente do professor especialista, mas de ambos. Trata-se de um trabalho coletivo, envolvendo professores, gestores, comunidade escolar e familiares (SOUZA; PLETSCH, 2017; SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017).

Assim, fica evidenciado que a educação especial não é tarefa apenas do professor do atendimento especializado, mas sim de toda a comunidade escolar, enfatizando inclusive a importância de ter o professor da classe comum capacitado para atuar com esse público, de forma a garantir a sua integração com os demais alunos da turma.

Dessa forma, o docente da classe comum assume um papel importante, pois é com o auxílio dele que o educando com deficiência será inserido na turma. Assim:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...]

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa; [...] (BRASIL, 2001).

Por isso, faz-se importante os cursos de Licenciatura estimularem uma relação direta entre os professores da educação especial e do ensino regular, por meio de discussões nas disciplinas, estágios e trabalhos de campo. Percebe-se que a formação docente é um dos elementos determinantes para a concretização de uma Educação Inclusiva, e a disseminação de propostas educacionais que, de fato, cooperem com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento.

Um desafio para as graduações em Licenciatura é fornecer conhecimentos que sejam capazes de estimular novas atitudes, que concedam percepção de situações complexas ao ensino, para que os docentes sejam capazes de exercer de forma adequada e responsável sua função de ensinar e aprender para a diversidade (PLETSCH, 2009).

## Metodologia

O presente estudo pode ser caracterizado como qualitativo, utilizando a pesquisa documental e bibliográfica. Inicialmente, foi realizado um levantamento de produções científicas dos últimos três anos com as seguintes palavras-chaves: matriz curricular, formação docente, educação especial/inclusiva e teorias do currículo. Para isso utilizamos as bases de dados do *Google Acadêmico* e *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*. Posteriormente, nossos objetos de análise foram os Projetos Pedagógicos de Curso, às matrizes curriculares e as ementas dos cursos de Licenciatura em Biologia, Educação Física e Química, disponibilizados pelo sítio oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste MG – *Campus Barbacena*. Esses cursos foram escolhidos porque foram os primeiros a registrarem estudantes com deficiência matriculados na instituição.

Nessas fontes documentais foram analisados vários elementos pertinentes ao objeto de pesquisa: carga horária, obrigatoriedade da disciplina, semestre em que a disciplina é ofertada e interdisciplinaridade. Em relação aos PPC, foram verificadas as mediações entre o projeto do curso com o processo de inclusão educacional, visando materializar tal processo para o atendimento dos alunos com deficiência no ensino regular.

A análise das matrizes curriculares evidencia um plano de ação política, e “determina agenciamentos, articula enunciados – falas e silêncios – que (re)produzem desejos de ideais formativos expressos pelas diferentes estratégias de subjetivação as quais lança mão”. (FERRARO, 2022, p.53)

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o que caracteriza a pesquisa documental é a procedência das informações serem exclusivas pelo uso de documentos, escritos ou não, estabelecendo o que designa por fontes primárias. Logo, as matrizes curriculares e ementas fazem parte dos Projetos Pedagógico do Curso<sup>3</sup> (PPC) e dizem respeito a documentos escritos, orientando o funcionamento dos respectivos cursos de graduação.

## Resultados

Os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Educação física e Química acontecem na modalidade presencial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste Minas Gerias – *Campus* Barbacena, em seus respectivos PPCs constam todas as matrizes curriculares desde o início dos respectivos cursos. Sendo assim, analisamos a organização curricular mais recente disponível no sítio da instituição, correspondente ao ano de 2019 para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em Educação Física e para Química a do ano de 2020.

Ao analisarmos as matrizes curriculares delineadas nos PPCs, possibilitou-nos constatar que a educação especial numa perspectiva Inclusiva é pouco discutida nos respectivos cursos de formação docente, como se evidencia na tela 1. No que diz respeito às disciplinas obrigatórias referentes à educação especial, todos os três cursos ofertam uma disciplina na estrutura curricular, demonstrados na Tabela 1, que se refere ao componente curricular de Língua Brasileira de Sinais (Libras), com carga horária de 30 horas.

**Tabela 1:** Disciplinas que abordam a educação especial e educação inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura IF Sudeste MG - *Campus* Barbacena.

<b>Curso</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Obrigatória/o ptativo</b>	<b>Período</b>	<b>Carga horária</b>
<b>L. Ciências Biológicas</b>	Educação Inclusiva	Obrigatório	8º período	30 horas
	Libras	Obrigatório	7º período	30 horas
<b>L. Educação Física</b>	Educação Inclusiva	Obrigatório	4º período	30 horas
	Educação Física Adaptada	Optativo	Não informado	45 horas
	Libras	Obrigatório	5º período	30 horas
<b>L. Química</b>	Educação Inclusiva	Obrigatório	5º período	30 horas
	Libras	Obrigatório	6º período	30 horas

Fonte: Elaborada pelos autores

Em relação às ementas da disciplina de Libras, nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química são idênticas. Elas apresentam um panorama do “Estudo sobre a cultura surda e a surdez. Legislação e surdez. Estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da sua estrutura gramatical, de expressões manuais, gestuais e do seu papel para a comunidade surda” (IF SUDESTE MG, 2017, p. 80; IF SUDESTE MG, 2018, p. 53). Na Licenciatura em Educação Física a ementa é semelhante: “História e cultura dos surdos. Legislação e surdez. Educação do surdo. Estudo linguístico e prático da Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (IF SUDESTE MG, 2015, p. 42).

Assim, os três cursos cumprem a determinação legal do Decreto nº 5.626/05, que estabelece como obrigatória a disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura. Nas ementas está o estudo de expressões manuais para prática de Libras, porém, com uma carga horária de 30 horas é impossível aprender, na prática, essa língua. Assim parece que essa disciplina está presente só por exigência. Se esse componente curricular é fundamental para propiciar uma base ao futuro professor sobre esse tema, por que não ter uma carga horária maior ou desenvolver esse componente curricular em mais semestres?

Em relação à educação especial numa perspectiva inclusiva, os três cursos de Licenciatura contemplam uma disciplina com carga horária de 30 horas de mesmo nome, e na descrição do ementário encontram-se conceitos de educação especial. A ementa é igual nos respectivos cursos e apresenta os seguintes conteúdos:

Fundamentos da educação especial e educação inclusiva. Estudo dos processos de desenvolvimento relacionados às necessidades educacionais especiais. Estratégias de intervenção. As relações étnico-raciais. História e cultura afro-brasileira. História e cultura africana (IF SUDESTE MG, 2015, p.40; IF SUDESTE MG, 2017, p.80; IF SUDESTE MG, 2018, p. 48).

Quando identificamos os conteúdos abordados nas ementas, novamente questionamos se com uma carga horária de 30 horas é possível trabalhar todos esses conceitos.

Em relação às disciplinas optativas, os cursos de Ciências Biológicas e Química não concedem nenhuma disciplina na área de educação especial. Já a Licenciatura em Educação Física oferece um componente denominado “Educação Física Adaptada” Esta disciplina apresenta em sua ementa conteúdos que agregam valor às práticas pedagógicas

da educação especial: “Atividades físicas e os diferentes tipos de deficiências. Contribuição do movimento para o desenvolvimento cognitivo e motor em diferentes deficiências. Contribuições da atividade física no processo de inclusão das pessoas com deficiência” (IF SUDESTE MG, 2015, p. 60).

Com relação à organização da matriz curricular, verificamos que essas disciplinas são disponibilizadas entre o 4º e 5º período na graduação em Educação Física e 5º e 6º período em Química (Tabela 1). Em contrapartida, na Licenciatura em Ciências Biológicas esses componentes curriculares são realizados no último ano da formação (7º e 8º período), quando os alunos já realizaram metade do Estágio Supervisionado e já estão realizando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ao analisarmos as ementas de todas as disciplinas pedagógicas e dos estágios supervisionados das três Licenciaturas, buscamos investigar se a educação especial era desenvolvida indiretamente nesses componentes curriculares. Assim averiguamos se na descrição das ementas e referências bibliográficas continham alguma referência à temática da educação especial, como: deficiência, necessidades especiais, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, surdez e cegueira. Porém, tais termos só foram identificados na disciplina educação inclusiva.

Um dos questionamentos iniciais do nosso trabalho era se a quantidade de disciplinas é suficiente para proporcionar uma visão aos graduandos, do papel que ele irá desenvolver frente a um aluno público-alvo da educação especial? Após análise das matrizes e ementas, constatamos que não são suficientes essas duas disciplinas. A resposta ideal a essa pergunta não se limita a um número X de disciplinas, mais a qualidade de conhecimento acerca da educação especial ser desenvolvida em todo o percorrer da caminhada acadêmica. Nesse contexto, apesar da integração da disciplina de Libras nos cursos de formação docente, cabe destacar que esta considera apenas a especificidade de um grupo de pessoas e não retrata outras situações, como: deficiências físicas, cegueira, deficiência intelectual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A educação especial não se restringe somente às pessoas surdas, assim, é de fundamental importância que os cursos de Licenciatura apresentem aos seus discentes outros grupos da educação especial, porque em uma sala de aula há diversidade de alunos, e os futuros professores precisam de um norte em sua formação inicial, de como atender os alunos com NEE e como trabalhar em conjunto com o docente especialista em AEE.

Como discutir a educação inclusiva, se os futuros docentes não têm conhecimento de todo o público-alvo da educação especial?

Desse modo, compreendemos que é fundamental a Instituição repensar o currículo dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física e Química, para que favoreça uma formação inicial crítica voltada para uma reflexão da educação especial. Para além disso, ao nos debruçarmos sobre os resultados relacionados ao objeto de estudo desse trabalho, faz-se possível identificar a importância da organização didático-pedagógica numa perspectiva inclusiva, com o alinhamento de diversas ações integradas de formação docente por meio da gestão democrática e participativa, de modo que as práticas cotidianas sejam refletidas na e pela comunidade. A instituição, responsável pela produção de modos de sociabilidade, reafirma-se enquanto espaço de todos a partir do momento que estabelece práticas e projetos emancipadores das concepções individuais sobre inclusão de cada membro da comunidade.

Faz-se possível lembrarmos que, ao longo da história, as ideias de currículo nem sempre consideraram aqueles que estavam de fato em sala de aula. Goodson (2007, p. 242) evidencia os modelos estabelecidos de relações de poder e que sustentam as prescrições curriculares quando diz que “talvez o mais relevante seja que as pessoas intimamente ligadas à construção social cotidiana do currículo e da escolarização, os professores, sejam por isso efetivamente alijados do discurso da escolarização”.

Tal aspecto afeta diretamente o desenvolvimento pleno da cidadania e sugere a necessidade de repensar as ideias de currículo, que por muito tempo foi entendido apenas como uma “receita” de conteúdos. Para Goodson (2007, p. 242),

mais do que escrever novas prescrições, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.

Em relação à matriz curricular e as ementas dos respectivos cursos, o que propomos é que os currículos não apenas contenham disciplinas específicas à temática Inclusão e Libras, mas também sejam abordados os outros grupos da educação especial, e que esses conceitos sejam trabalhados de forma transversal em outras disciplinas, promoverem seminários, simpósios além de incentivar a formação continuada e oferecer optativas que contemplem a educação especial. Acerca da organização curricular, compreendemos ser necessário rever os semestres em que essa temática é ofertada. E no

que se refere aos estágios, que um dos requisitos seja estagiar em salas comuns que tenham alunos com deficiência, para que os futuros professores tenham vivência com esse público e, também, com os professores especialistas, para que consigam ter uma visão entre a teoria e a prática docente inclusiva.

## **Conclusão**

Consideramos que a questão acerca de como a educação especial tem sido abordada nos currículos dos cursos de licenciaturas é significativa, de fundamental importância e, por isso, demanda pesquisa. Nesse sentido, o investimento no entendimento do campo da educação especial numa perspectiva inclusiva no início da formação docente é um passo significativo para superar os entraves da inclusão escolar.

Considerando o que dispõe a LDB, assim como outros documentos normativos, os alunos com necessidades especiais devem ter o atendimento educacional especializado, isto é, professores que formados em educação especial, ou que realizaram formação continuada na área. Porém, ao oferecer disciplinas nessa área já na formação inicial, evidencia-se um grande passo para que os docentes das classes comuns estejam preparados para trabalhar em conjunto com os professores da educação especial e, juntos, promoverem respostas às necessidades educacionais dos seus alunos.

Constatamos que a educação especial está presente nas matrizes curriculares das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física e Química, porém, após análise de todas as ementas, verificamos indícios de que essa temática é pouco discutida nos respectivos cursos de formação docente. No que diz respeito às disciplinas obrigatórias referentes à educação especial, todos os três cursos ofertam uma disciplina na estrutura curricular. Esta se refere ao componente curricular de Libras. Em relação à educação inclusiva, os três cursos de Licenciatura contemplam uma disciplina denominada educação inclusiva. No que diz respeito, as disciplinas optativas na área de educação especial, os cursos de Ciências Biológicas e Química não concedem nenhuma. Já a Licenciatura em Educação Física oferece um componente denominado “Educação Física Adaptada”.

Sobre a organização da matriz curricular, verificamos que essas disciplinas são disponibilizadas entre o 4º e 5º período na graduação em Educação Física e 5º e 6º

período em Química. Em contrapartida, na Licenciatura em Ciências Biológicas, esses componentes curriculares são realizados no último ano da formação.

Tais resultados demonstram a necessidade de a instituição refletir a respeito dos currículos dos cursos de Licenciatura e o seu potencial em discutir os conteúdos relacionados à educação especial, ao longo de toda a caminhada acadêmica, assim como é fundamental a formação específica e essencial tornar a formação mais humana.

Dessa forma, ao praticar ~~uma~~ educação especial numa perspectiva inclusiva, espera-se a construção de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga diferença e igualdade como valores indissociáveis, e que progride em relação à ideia de equidade formalizada ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão fora e dentro da escola.

Por fim, compreendemos que a formação inicial é uma fase de construção da identidade profissional, por isso é essencial a instituição oferecer um currículo com um olhar crítico em relação à diversidade, possibilitando ao futuro educador uma formação com mais conhecimento a respeito da área da educação especial.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019** [Internet]. Brasília: INEP, 2020

BRASIL. **Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Parecer nº09, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, jan. 2008.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. **Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, CNP/ CP, 2019.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

FERRARO, José Luís. O currículo como exceção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1787, 2022.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

GONÇALVES, Wellington; GONÇALVES, Verana; FIRME, Lilian. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n.93, p. 866-889, out./dez. 2016.

INSTITUO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus Barbacena*, 2017. Disponível em: [https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=527781&idTipo=1](https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527781&idTipo=1). Acesso em: 05 fev. 2020.

INSTITUO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus Barbacena*, 2015. Disponível em: [https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=527783&idTipo=1](https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527783&idTipo=1). Acesso em 05 fev. 2020.

INSTITUO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus Barbacena*, 2018. Disponível em:

[https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=527785&idTipo=2](https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527785&idTipo=2). Acesso em 05 fev. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O plano nacional de educação 2014-2024 e os desafios para a educação especial na perspectiva de uma cultura inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1283-1302, out./nov., 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 7-37, 1994.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **ANALECTA**, Guarapuava-PR, v. 10, n. 2, p. 11-25, jul/dez, 2009.

PLETSCH, Márcia. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, nº 33, p. 143-156, 2009.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira; MELO, Sandra Cordeiro. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCH, Márcia. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017.

SILVA, Tadeu Tomaz. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3 ed. Editora Autêntica, 2010.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes.; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 22, n. 4, p. 527-542, out. /dez. 2016.

---

*Recebido em Setembro de 2022  
Aprovado em Outubro de 2022  
Publicado em Novembro de 2022*

---

# Jornal de Políticas EDUCACIONAIS



Volume 16

Seção Artigos e87795

16 de novembro de 2022



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

#### INDEXAÇÃO:

##### *BASE DE DADOS*

*Sumário.Org*  
*Google Scholar*  
*BASE*  
*Dimensions*  
*Miar*

##### *DIRETÓRIOS*

*Scielo Educ@*  
*Diadorim*  
*DOAJ*  
*Erih Plus*  
*Latindex*  
*EZB*  
*ROAD*  
*Journal 4-free*

##### *ÍNDICES*

*Index Copernicus*  
*Cite Factor*

##### *PORTAIS*

*LiVre*  
*Capes*  
*Science Open*  
*World Wide Science*

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 16, e87795 – Novembro de 2022

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR-Brasil), Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR-Brasil), Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Angela Maria Martins (FCC, Brasil), Angelo Ricardo de Souza (UFPR-Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS, Brasil), Cassia Alessandra Domiciano (UFPR-Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (UFPR-Brasil), Cristiane Machado (Unicamp- Brasil), Elton Luiz Nardi (UNOESC, Brasil), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires – UBA - Argentina), Isaac Paxe (Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED- Luanda, Angola), Gabriela Schneider (UFPR-Brasil), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (Arizona State University - USA), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE, Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Alarcon Leiva (Universidad de Talca - Chile), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM – Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE, Brasil), Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (UFPR-Brasil) Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp-Brasil), Maria Dilméia Espíndola Fernandes (UFMS, Brasil), Natalia Oliveira Woolley (UCLA, USA), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Nora Krawczyk (Unicamp- Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ, México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA, Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

---

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

---

Jornal de Políticas Educacionais  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR  
Avenida Sete de Setembro, 2645  
2º andar, Sala 213  
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil  
Tel.: 41-3535-6264  
jpe@ufpr.br  
<http://revistas.ufpr.br/jpe>