

LA (IN)VISIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL CURRÍCULO: LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE LOS CURSOS DE PROFESORADO EN EL INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

A (IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURRÍCULO: OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

THE (IN)VISIBILITY OF SPECIAL EDUCATION IN THE CURRICULUM: THE PEDAGOGICAL PROJECTS OF UNDERGRADUATE COURSES AT THE FEDERAL INSTITUTE OF GOIÁS

Calixto Júnior de SOUZA¹

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo investigar los Proyectos del Curso Pedagógico (PPC) y las matrices curriculares de la formación inicial del profesorado del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás (IFG) para analizar y discutir cómo se constituye la asignatura de Educación especial en los cursos de pregrado estudiados. Con este fin, se adoptó una investigación metodológica como investigación documental con un carácter de estudio exploratorio guiado por un estudio de caso; así, se basó en el análisis de PPC, matrices curriculares y resoluciones relevantes para el IFG como corpus que contribuyen a la articulación de la formación inicial de docentes de esta institución. Con respecto a los PPC de IFG, se analizaron 19 (diecinueve) cursos de pregrado, y solo dos campus tienen la asignatura de Educación Especial como mediadora del conocimiento relacionado con el proceso de inclusión escolar y, por lo tanto, prestando atención a algunos elementos de las asignaturas, como, por ejemplo, las asignaturas que se imparten y también su carga laboral. La búsqueda de una educación docente crítica y consiente para el proceso de inclusión escolar es cada vez más urgente para construir una base educativa con una naturaleza inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Educación especial. Formación docente. Proceso de inclusión escolar. Proyectos de curso pedagógico.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo investigar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e as matrizes curriculares da formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), de modo a analisar e discutir como se constitui a disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciaturas estudados. Para tanto, adotou-se como percurso metodológico uma pesquisa documental com um caráter de estudo exploratório, pautada por um estudo de caso; dessa forma, pautou-se na análise dos PPCs, das matrizes curriculares e das resoluções pertinentes ao IFG enquanto corpus que contribuem para a articulação da formação inicial de professores desta instituição. No que se refere aos PPCs do IFG, foram analisados 19 (dezenove) cursos de

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência y Tecnología Goiano (IF Goiano), Rio Verde – GO – Brasil. Profesor y Coordinador del Núcleo de Atención a las Personas con Necesidades Específicas (NAPNE). Doctorado en Educación Especial (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3591-1173>. E-mail: calixto.souza@ifgoiano.edu.br

licenciatura, sendo que somente dois Campi possuem a disciplina de Educação Especial enquanto mediadora dos conhecimentos atinentes ao processo de inclusão escolar e, portanto, atentando-se para alguns elementos das disciplinas, como, por exemplo, as disciplinas que são ministradas e, também, sua carga horária. Torna-se cada vez mais urgente a busca de uma formação de professores crítica e consciente ao processo de inclusão escolar com vistas a construir um alicerce educativo e com uma natureza inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação especial. Formação de professores. Processo de inclusão escolar. Projetos pedagógicos de cursos.*

ABSTRACT: *The present study aims to investigate the Pedagogical Projects of Courses (PPCs) and the curricular matrices of initial teacher education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG) in order to analyze and discuss how constitutes the discipline of Special Education in the undergraduate courses studied. Therefore, a documentary research with an exploratory study characterized by a case study was adopted as a methodological path, thus, it was based on the analysis of the PPCs, curricular matrices, resolutions pertinent to the IFG as a corpus that contribute to the articulation of the initial training of teachers of this institution. With regard to the IFG's PPPs, 19 (nineteen) undergraduate courses were analyzed, and in only two Campuses do they have the Special Education discipline as mediator of the knowledge related to the process of educational inclusion and, therefore, considering some elements of the disciplines, such as, for example, the disciplines that are taught, and also the timetable of the disciplines. It is becoming increasingly urgent to seek a critical and conscious teacher education in the process of educational inclusion with a view to building an educational foundation and an inclusive nature.*

KEYWORDS: *Special education. Teacher education. Educational inclusion Process. Pedagogical projects of courses.*

Introducción

Este estudio aborda la inclusión como un proceso que, a su vez, denota una continuidad. Considerando que ella involucra una gama de factores intrínsecos a la formación del profesorado, se hace necesario comprenderla como un dilema, es decir, es marcada por momentos de inclusión o de exclusión, en la que uno sobresale sobre el otro dependiendo de los mecanismos didáctico-metodológicos adoptados por el profesorado.

Este estudio parte del supuesto que los cursos de profesorado en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás (IFG), teniendo como base las matrices curriculares bajo la óptica del proceso de inclusión escolar, poseen la incumbencia ideal de formar, educar y enseñar los futuros profesores a lidiar con dicho proceso.

Frente a ese panorama, cabe, por lo tanto, indagar sobre dos cuestiones primordiales que balizan el entendimiento de este estudio: ¿Cómo se materializa la formación del

profesorado en el contexto del IFG ante a las matrices curriculares? Y, aún hay la asignatura de Educación Especial y, si hay, ¿cómo aparece como mediadora del proceso de inclusión escolar?

En búsqueda por responder dichos cuestionamientos, es necesario partir de la naturaleza de los cursos de profesorado de un modo general, pues presupone que los cursos de profesorado del IFG delimitan un discurso de inclusión por medio de sus principios atinentes al respeto a la diversidad y a las diferencias del alumnado Público-Objeto de la Educación Especial (PAEE).

Con relación a la Ley nº 9394 (BRASIL, 1996), que fija las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), interesa destacar que ella aborda en el Capítulo V sobre la Educación Especial como forma de endosar la discusión sobre esa modalidad de enseñanza en el ámbito de la enseñanza regular. Eso porque se entiende por Educación Especial “la modalidad de educación escolar ofrecida preferencialmente en la red regular de enseñanza, para estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades o sobredotación” (BRASIL, 1996, p. 22).

En este estudio, por lo tanto, se propone direccionar los temas de la inclusión escolar y de la educación especial en la formación inicial de los futuros profesores de los cursos de profesorado en el contexto del IFG a partir del siguiente objetivo general: investigar los PPCs y las matrices curriculares de la formación inicial del profesorado del IFG de modo a analizar la constitución de la asignatura de Educación Especial en los cursos de profesorado del IFG.

En este contexto, teniendo como base el paradigma de la inclusión escolar, se hace necesario reflexionar sobre el proceso de inclusión escolar como un factor dinámico que involucra no solo el protagonismo del profesor en la materialización de la práctica pedagógica, pues hay otros actores como protagonistas de tal proceso, que son, director, coordinador, alumnos, padres o responsables, comunidad interna y externa.

La formación del profesorado y los profesorados

Se parte del supuesto que los(as) profesores(as) son mediadores del protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza; urge repensar la formación del profesorado como articuladora del proceso educativo, con miras a propiciar una educación que atienda a los anhelos, los límites y los avances de la sociedad.

En lo que respecta al sentido de análisis sobre la materialización de las matrices curriculares en el ámbito de la formación inicial del profesorado, se hace necesario

estructurarla por cuestiones que no dejen de contemplar los aspectos sociales, inclusivos y culturales. El currículo está inmerso en un sentido amplio y dialéctico de la planificación y de la práctica pedagógica del profesorado, en detrimento de pensarlo solo como un sentido instrumental y, también, como un sentido acrítico. En este sentido, Sacristán (2000, p. 15-16, nuestra traducción) entiende que el currículo:

[...] es una práctica, expresión, de la función socializadora y cultural que tiene una determinada institución, que reagrupa a su alrededor una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en las instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza.

Ante esto, el currículo puede ser analizado como una herramienta política y cultural inmersa en relaciones de poder que trascienden las paredes de la escuela. Desde esta perspectiva, dicho currículo está repleto de mecanismos sociales que lo convierten en un importante medio para reducir las desigualdades sociales, porque “el currículo es un ámbito contestado, es una arena política” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 28).

Según Gatti (2014), en Brasil, los cursos de pregrado han denotado un marco de aislamiento entre sí, en el que en el ámbito del currículo hay una escasez de discusión en la que “se segrega la formación en el área específica del conocimiento pedagógico, dedicando una pequeña parte de su currículo a las prácticas profesionales de la enseñanza, las cuestiones de la escuela, la didáctica y el aprendizaje escolar” (GATTI, 2014, p. 39). Por lo tanto, es necesario respetar la individualidad de todos los estudiantes, por lo que esto significa dar oportunidades para que todos aprendan los mismos contenidos, haciendo los ajustes necesarios en el currículo (HEREDERO, 2010).

Además, es necesario destacar que, en lo que respecta a la materialización de la formación inicial del profesorado, los futuros maestros, en el ejercicio de su función, pueden encontrarse con alumnos con necesidades especiales, en los que pueden tener la oportunidad de trabajar con ellos desde la educación infantil. Sin embargo, lamentablemente, la culpa de no poder enseñar contenidos relacionados con el proceso de inclusión escolar, especialmente para todos los alumnos, tiene el efecto de decidir la inclusión o exclusión de dichos alumnos (CRUZ; GLAT, 2014).

Destaca, por tanto, la importancia de una formación inicial del profesorado que pase por la reflexión crítica de la visión errónea en la enseñanza de que nunca trabajarán con esos alumnos en la práctica pedagógica. Sobre todo, porque la (con)vivencia con personas con

discapacidad, ya sea en la escuela o en la sociedad, presupone la ruptura de paradigmas erróneamente difundidos en nuestra cultura.

Cabe mencionar que los estudios denuncian la falta de preparación de los profesores para atender a los alumnos con discapacidad (BUENO, 1999; CAETANO, 2009; VITALIANO; MANZINI, 2010), especialmente a los que presentan discapacidades severas. Ante el discurso de la falta de preparación para tratar con estos alumnos, es vehemente la falta de formación inicial que pretende mitigar estas lagunas en el proceso de formación del profesorado para potenciar el trabajo colectivo para acentuar la inclusión escolar.

Los saberes son constituidos, plurales y colectivos, porque, digamos, están entre lo instituido y lo instituyente, es decir, entre los conocimientos que se acumulan a lo largo del recorrido académico-profesional y aquellos saberes que el docente deja emerger en el mundo del conocimiento de su área (TARDIF, 2014).

Así, se crea un impasse histórico entre el profesor generalista y el profesor especialista en el que dicha diferenciación denota la caracterización en la que se llevarán a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, el profesor polivalente es todo aquel que pretende abarcar un abanico de contenidos en su práctica docente, mientras que el profesor especialista se perfeccionará en una asignatura concreta sin involucrar contenidos que se acerquen a su disciplina (GATTI, 2010).

El currículo del IFG como un eje interdisciplinario

Los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IF) fueron creados en 2008, por medio de la Ley nº 11.892, y se destinan, en primera instancia, a atender a un alumnado de nivel de enseñanza técnica y superior, con miras a una formación técnica, como opción al mercado laboral, inspirada en modelos con una formación más rápida y flexible. El currículo del IFG debe ser analizado en detalle para trazar los acercamientos entre las posibles disciplinas de la Educación Especial y la interdisciplinariedad. Teniendo en cuenta el plan de estudios de los cursos del IFG, es importante destacar que tiene un carácter político y social para valorar la inclusión social con el fin de proporcionar una educación crítica y omnilateral (IFG, 2013).

Cabe destacar que la implementación de los IFs tuvo como escenario la atención a la escasez de docentes en el contexto de los futuros desempeños docentes de las carreras en varias localidades del país, en las que esta institución comenzó a tratar la formación docente

como una prioridad, enfatizando que el 20% de los cursos debían ser estrictamente de profesorado.

Desde esta perspectiva, parece que la asignatura de Educación Especial podría articularse en los planes de estudio de las carreras de grado en profesorado como obligatoria, para abordar las peculiaridades de los alumnos con discapacidad. Sin embargo, es opcional en la mayoría de los cursos de grado en profesorado del IFG por decisión del colectivo de profesores de dichos cursos al no ofrecerlo de forma obligatoria. Así, la intención no sería imponer la obligatoriedad de dicha disciplina dentro del currículo de estos cursos, sino demostrar que es posible construir culturas de inclusión a través de ejemplos de cursos que la tienen como obligatoria, así como cultivar la interdisciplinariedad.

Para seguir los caminos de un proceso de inclusión escolar, cuya materialización está en la disciplina de la Educación Especial, inicialmente, es necesario habilitar la comprensión de la formación inicial del profesorado con un enfoque interdisciplinar. Tal delineación proporciona una investigación de los cursos de pregrado con el fin de identificar, reflexionar y comparar la articulación de la asignatura de Educación Especial en los planes de estudio de los cursos de pregrado. Fazenda (2012) elucida que el primer paso para construir un concepto interdisciplinario sería abandonar aquellas posturas prepotentes, unidireccionales y no rigurosas que no permiten un avance para enfrentar lo nuevo con otras miradas.

Ante este panorama, el IFG vio ampliada su estructura organizativa, con el consiguiente aumento del alumnado en las distintas carreras técnicas y superiores, con la certeza de trascender los lazos segregacionistas y excluyentes que siempre han reinado en nuestra educación. Aun así, con la certeza de una formación polivalente y *omnilateral*, es decir, “una verdadera formación integral de los estudiantes y el desarrollo efectivamente democrático, soberano, sostenible y socialmente inclusivo del país y sus regiones y localidades” (IFG, 2013, p. 10).

En cuanto a la Resolución N° 13 del 2 de junio de 2014 (IFG, 2014), que define los lineamientos pedagógicos e institucionales para la formación docente a través de la oferta de cursos de pregrado del IFG, cabe señalar que esta resolución no aborda los principios de una educación inclusiva para atender el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Apoyado en la Resolución MEC/CNE n° 2 del 1 de julio de 2015 (BRASIL, 2015), que define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en el nivel de educación superior y para la formación continua, aborda la igualdad de acceso y permanencia de todos los estudiantes en el contexto de la educación básica, que debe sobresalir en la

articulación entre el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), el Proyecto Político-Pedagógico Institucional (PPI) y el Proyecto Pedagógico de Curso (PPC).

Ante este panorama, es necesario repensar la construcción del PPC en el IFG para atender los principios orientados por el PDI y también la práctica pedagógica que imparten los docentes para significar un espacio fértil de cambio y aceptación del proceso de inclusión educativa. Sin embargo, cabe destacar la distancia entre el PDI y el PPC en cuanto a la formación inicial del profesorado para la implementación del proceso en cuestión en el IFG, cuya funcionalidad no cumple con los requisitos mínimos en favor de un proceso que inste la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad.

Considerando que el espacio institucional y legal para la formación del profesorado en la Educación Profesional (EP), como en la educación básica en general en Brasil, es el curso de grado, que tiene como objetivo calificar al futuro profesor en términos de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la enseñanza, se supone que hay conocimientos específicos del área de la enseñanza que son básicos para la formación del profesor de EP.

Metodología

En relación a la metodología adoptada, esencialmente sobre la clasificación en cuanto a los objetivos de este estudio, el procedimiento de análisis de tipo exploratorio es la referencia, ya que según Gil (2002), este procedimiento se adopta en investigaciones que permiten una visión general sobre el tema estudiado, con el fin de comprender sobre un hecho particular. Sobre todo, el tipo exploratorio se utiliza cuando el tema elegido está poco explorado y, por tanto, es difícil asumir y formular hipótesis cohesionadas y definidas.

Para ello, la clasificación en cuanto a la técnica de recogida de datos, este estudio acoge las investigaciones de tipo bibliográfico y documental. Según Marconi y Lakatos (2006), este tipo de investigaciones forman parte de un proceso de documentación indirecta, en el que “se hace uso de fuentes de datos recogidas por otras personas, y puede consistir en material ya preparado o no” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 43).

Como enfoque de investigación, este estudio se guía por el estudio de caso, ya que aborda una realidad concreta - el IFG - analizando su currículo para comprender cómo se inserta en él la Educación Especial. Específicamente sobre la clasificación de la investigación en cuanto a la elección del objeto de este estudio, esta parte se configura como un estudio de caso (ANDRÉ, 2008). Según André (2008), la elección del estudio de caso se centra en la intencionalidad del investigador sobre lo que quiere saber del caso estudiado, pasando por la

estructuración del propósito, así como por la cuestión que se pretende responder con el estudio.

Para este estudio, las fuentes se recogieron a partir de los datos de los PPCs rescatados en la web del IFG, concretamente, el sitio de búsqueda fue el www.ifg.edu.br, en el que se rastrearon los datos a través de cada Campus con un filtro de búsqueda para las titulaciones de grado. Es importante destacar que algunos PPC no están en la página web y, a su vez, en buena suerte, se solicitó el PPC a los coordinadores de los cursos de profesorado que puso a disposición por correo electrónico después de la convocatoria en cada campus. En estas fuentes se recogieron los datos relativos a la asignatura de Educación Especial en cuanto a: la carga de trabajo, la obligatoriedad de la asignatura, el compromiso en el área de Educación Especial, el semestre en el que se imparte y la interdisciplinariedad. En cuanto al PPC, se verificaron las mediaciones entre el proyecto de curso y el proceso de inclusión educativa con vistas a materializar dicho proceso para atender a los alumnos con discapacidad en la educación regular.

Resultados y discusión

Para realizar un análisis del Proyecto Pedagógico de Curso (PPC) de los cursos de profesorado estudiados, consistentes, por lo tanto, en 19 (diecinueve) cursos de pregrado del IFG, se diagnosticaron dichos resultados a partir de la recopilación del PPC a través del sitio web del IFG, así como de los coordinadores de los cursos de pregrado. La tabla 1 demuestra objetivamente la realidad del IFG en cuanto al proceso de inclusión escolar a través de las disciplinas relacionadas con dicho proceso, el periodo en que se imparten las disciplinas y también la carga de trabajo de las asignaturas.

Cuadro 1 – Demostrativo general de los profesorados

Campus	Carreras	Asignatura	Período	C/H
Anápolis	Profesorado en Química	- Letras -Libras	8º	72
	Profesorado en Ciencias Sociales	Libras	8º	72
Aparecida de Goiânia	Profesorado en Danza	- Enseñanza de Danza y necesidades educativas especiales -Libras	6º	36
			4º	72

	Profesorado en Pedagogia Bilengue	-Fundamentos y Metodología de la Educación Especial e Inclusión - Sordo-ceguera ² y Discapacidad Múltiple Sensorial - Prácticas de Enseñanza/Estudios Integradores: Educación y Diversidad -Relaciones Étnico-Raciales, Historia y Cultura Afro-Brasileña e Indígena -Libras I a VIII	6° 1° a 8°	108 I a IV-54 V a VIII- 27
Cidade de Goiás	Profesorado en Artes Visuais	-Libras	4°	54
Formosa	Profesorado en Ciencias Biológicas	-Letras -Libras	8°	54
	Profesorado en Ciencias Sociales	-Letras -Libras	5°	54
Goiânia	Profesorado en Física	-Libras	2°	54
	Profesorado en Historia	-Libras	2°	54
	Profesorado en Letras – Lengua Portuguesa	-Libras	8°	54
	Profesorado en Matemáticas	-Letras -Libras	7°	54
	Profesorado en Música	-Letras -Libras	2°	54
Goiânia Oeste	Profesorado en Pedagogia	- Fundamentos de la Educación Especial e Inclusión - Libras I y/o II (II optativa)	6° 7°	108 72 y 27
		-Tópicos en Educación y Diversidad	3°	36
Inhumas	Profesorado en Química	-Libras	8°	30
Itumbiara	Profesorado en Química	-Libras	8°	54
Jataí	Profesorado en Física	-Libras I e II	4° y 5°	27 y 27
Luziânia	Profesorado en Química	-Letras -Libras	8°	54
Uruaçú	Profesorado en Química	-Libras	8°	54
Valparaíso	Profesorado en Matemáticas	-Libras	8°	54

Fuente: Elaboración de los autores

Por medio del Cuadro 1, se percibe, por el cuantitativo de carreras de profesorado en los diferentes Campi del IFG, la presencia de 5 (cinco) carreras en química, 2 (dos) carreras de profesorado en matemáticas, 2 (dos) carreras de profesorado en física, 2 (dos) carreras de profesorado en ciencias sociales y 8 (ocho) carreras con solamente un profesorado.

² Esta nomenclatura aparece en el PPC de este curso y está descontextualizada de la terminología correcta, que es sordoceguera.

A través de este levantamiento se observa que gran parte de las carreras de grado son del área de química; este análisis nos instiga a comprender cómo se puede insertar la asignatura de Educación Especial en el plan de estudios para posibilitar una formación que aborde los aspectos prácticos del área. Esto se debe a que, en sus futuros puestos de trabajo, los profesores tendrán alumnos con NEE y, por lo tanto, es necesario reflexionar sobre cómo se incluirá a estos alumnos en las clases teóricas y prácticas.

Aún sobre el Cuadro 1, también se puede constatar la ínfima cantidad de cursos que tienen la asignatura de Enseñanza Especial en sus matrices curriculares, pactando con la idea de que la no obligatoriedad en esa asignatura, muchas veces, significa la omisión en tales matrices curriculares; surge, entonces, la pregunta: ¿hasta qué punto la cuestión legal de esa asignatura puede resultar en la ligación con otras asignaturas en el curso?

La presencia de asignaturas de Educación Especial es una realidad en sólo 3 (tres) titulaciones de los cursos estudiados, a saber: la disciplina de Enseñanza de la Danza y necesidades educativas especiales, en la carrera de Danza del Campus de Aparecida de Goiânia; las disciplinas de Fundamentos y Metodología de la Educación Especial e Inclusión, Sordoceguera y Deficiencia Sensorial Múltiple y Prácticas de Enseñanza / Estudios Integradores: Educación y Diversidad - Relaciones Étnico-Raciales, Historia y Cultura Afro-Brasileña e Indígena, en la carrera de Pedagogía bilingüe del mismo Campus; y las asignaturas Fundamentos de la Educación Especial e Inclusión y Tópicos de Educación y Diversidad en la carrera de Pedagogía del Campus Oeste de Goiânia, denotando así una carencia en la formación inicial del profesorado en un contexto amplio.

Se constata el predominio de la asignatura de Lengua de Signos Brasileña (Libras) como mediadora del conocimiento sobre la sordera y la comunidad sorda que, a su vez, no explicita el conocimiento de otras discapacidades para contemplar a todos los alumnos de PAEE. En cuanto a la exigencia de una disciplina en el currículo relacionada con el proceso de inclusión escolar, se puede inferir como ordenamiento jurídico el Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), que regula la obligatoriedad de la asignatura Libras para los cursos de pregrado y, opcionalmente, para otros cursos de educación superior.

Tal vez esta es una cuestión que puede esbozar varios juicios de valores y actitudes, sin embargo el punto es que la inserción de la asignatura de Libras como ordenamiento jurídico, por un lado, permitió una nueva mirada sobre la inclusión de los estudiantes sordos y, en consecuencia, permitirá que estos estudiantes se incluyan positivamente en la sociedad, ya que el puente de comunicación entre Libras y portugués ya no será una babel de discursos y prácticas en la escuela. Por otro lado, mantener el foco sólo en el ordenamiento jurídico sin

armonía con las prácticas pedagógicas, así como con las trayectorias formativas, poco contribuye a la efectucción de un proceso de inclusión escolar consistente con la realidad de los alumnos con necesidades especiales, pues ciertamente no posibilitará una educación inclusiva que apunte a la creación de metodologías consistentes con dicho proceso.

Es posible observar un abanico de materias en los planes de estudio de los cursos analizados que potencialmente podrían abordar conocimientos relacionados con la Educación Especial. Por lo tanto, es necesario crear una cultura de inclusión en la que el colectivo de profesores pueda llevar consigo el privilegio de incluir a los alumnos con PAEE. Por lo tanto, es necesario pensar en una formación inicial del profesorado que se convierta en los primeros pasos hacia la asimilación del conocimiento inclusivo y, para ello, es fundamental que el PPC del curso se construya con pautas y elementos que puedan apuntar al proceso de inclusión escolar.

En cuanto a la formación de los profesores para trabajar en el área de la Educación Especial a través de la Ordenanza nº 1793 (BRASIL, 1994), Chacon (2004) considera una argumentación concisa para justificar la aplicación de la ordenanza dentro de la formación inicial de los profesores en los cursos analizados por él; también reflexiona sobre algunas áreas de formación que pueden estar relacionadas con el área de la Educación Especial, para comprender mejor el proceso de inclusión escolar.

Se observa que todas las disciplinas del tronco común podrían ayudar en la asimilación de los conocimientos relacionados con el proceso de inclusión escolar, frente a algunos criterios de interdisciplinariedad, como, por ejemplo, las disciplinas de Historia, Filosofía, Psicología, Sociología, entre otras; así como el tronco específico, porque, en definitiva, son las disciplinas que pueden potenciar la formación de los estudiantes de grado para posibilitar un norte inclusivo del trabajo de sus futuras instancias laborales.

Dicha interdisciplinariedad se puede acompañar en los esquemas de las asignaturas a continuación:

Las **asignaturas** de *Filosofía de la Educación I y II* pueden tener como **criterios de interdisciplinariedad** profundizar en la constitución del sujeto con discapacidad por medio de los conocimientos filosóficos; tales asignaturas podrán basar la comprensión de ese sujeto bajo la egida filosófica en el ámbito de la Filosofía I y II.

Las **asignaturas** de Sociología de la Educación I y II pueden tener como criterios de interdisciplinariedad abordar el cuño social de la discapacidad; dichas asignaturas podrán basar

la comprensión del modelo médico y social como forma de delinear cómo se constituye la concepción de cuerpo y hombre bajo un sesgo social en el ámbito de la Sociología I y II.

La **asignatura** de *Libras* puede tener como criterios de interdisciplinariedad la función de acercar los conocimientos de la cultura sorda con el alumnado en condición de discapacidad, como forma de hacer la sociedad un escenario de constante búsqueda de derechos, sobre todo, para los alumnos sordos.

Las **asignaturas** de *Didáctica I y II* pueden tener como **criterios de interdisciplinariedad** mejorar el saber-hacer del profesorado, de modo a consolidar una formación de futuros profesores consistente y coherente con la escuela, permitiendo, por lo tanto, al alumnado en condición de discapacidad, una planificación colectiva y la organización del trabajo docente.

Las **asignaturas** *Historia de la Educación I y II* pueden tener como **criterio interdisciplinar**, con el fin de abordar la historia de los alumnos con discapacidad, rastreando la concepción del hombre de dichos alumnos, desvelando los marcos excluyentes y discriminatorios.

Las **asignaturas** de *Psicología de la Educación I y II* pueden tener como **criterio de interdisciplinariedad** un acercamiento a las corrientes teóricas de la psicología con vistas a profundizar en las teorías del aprendizaje, por ejemplo, el estudio de Vygotsky en sus escritos sobre defectología.

La **asignatura** de *Políticas Educativas* puede tener como **criterio interdisciplinar**, partiendo de la asunción en el movimiento de la Educación para Todos: en esta asignatura los profesores pueden centrarse en el marco legal desde el año 1990, contextualizando el derecho a la educación de los alumnos con discapacidad. Además, sería interesante marcar la distancia entre el discurso jurídico y la materialización de la inclusión en la práctica.

Las **asignaturas** *Educación Social y Sujeto y Educación* pueden tener como **criterio de interdisciplinariedad** demostrar el papel del alumno/sujeto en condición de discapacidad en su relación con las instancias socializadoras y educativas, para tratar los modelos sociales y médicos respecto a la concepción de la discapacidad.

La **asignatura** de *Antropología y Educación* puede tener como **criterio de interdisciplinariedad** contribuir a reunir la antropología, la cultura y la educación, teniendo como núcleo el proceso de inclusión educativa con una mirada a la audiencia de este proceso.

La **asignatura** de *Prácticas Curriculares* puede tener como **criterio de interdisciplinariedad** una inserción en las prácticas que puede considerarse como la

materialización de la teoría por/para la práctica, es decir, la praxis, en la que los estudiantes de grado podrán relacionar los conocimientos de las clases.

La **asignatura** de *Educación de Personas Jóvenes y Adultas* puede tener como **criterios de interdisciplinaridad** el acercamiento a la realidad de las personas jóvenes y adultas con discapacidad en la EJA con sus peculiaridades de aprendizaje, para perfilar una enseñanza cohesionada y coherente con el ritmo de desarrollo de estos alumnos, teniendo en cuenta la idea de sujetos potenciales de conocimiento.

La **asignatura** de *Cultura, Currículo y Evaluación* puede tener como **criterios de interdisciplinaridad** un momento de reflexión para perfilar un currículo que sea inclusivo y contemple al alumno en condición de discapacidad, junto con la evaluación, que debe ser diagnóstica y respetar las peculiaridades de aprendizaje de cada alumno(a).

La propuesta anterior esbozaba una propuesta interdisciplinaria como forma de articular la disciplina correspondiente a la Educación Especial con las demás disciplinas del curso. Dichas disciplinas no tendrán un aspecto unificado que circunscriba sus propios objetivos, sino que compartirán objetivos con un papel determinante para justificar la colaboración entre las distintas disciplinas con el fin de abarcar la totalidad del conocimiento.

La propuesta de una actitud interventora puede significar un momento para sistematizar los conocimientos adquiridos en la asignatura de Educación Especial, así como en otras disciplinas del curso, destacando el compromiso de los cursos en posibilitar el acercamiento, la mediación y la colaboración entre estas dos áreas de conocimiento, a saber, la Educación y la Educación Especial, que, por sí solas, no pueden proporcionar una educación para todos y mucho menos ampliar la mirada más allá del prisma de lo igual, conformado, tradicional y exclusivo.

Consideraciones finales

Partiendo de la base de que la formación inicial del profesorado es esencial para el proceso de inclusión escolar, buscamos contextualizar la realidad del IFG en cuanto al tratamiento de la asignatura de Educación Especial. Por lo tanto, la función principal era investigar la inserción, o incluso la inclusión, de esta asignatura en el núcleo de los cursos de profesorado estudiados. Lamentablemente, esta materia no es obligatoria en los cursos de grado, lo que, a su vez, denota una situación de “elección” de los cursos en implementarla o no y, ciertamente, un contexto de arbitrariedad para tratar dicho proceso, especialmente en lo que respecta a la contemplación de la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Por lo tanto, es necesaria una propuesta interdisciplinaria, incluso en el IFG, para esta materialización con el fin de intensificar el diálogo entre las asignaturas de los diferentes cursos estudiados. Si bien dicha materialización no es la ideal para la realización de este proceso, porque los docentes ya deberían incluir conocimientos y contenidos inclusivos en sus disciplinas, esta propuesta pretende habilitar alternativas para la realización de este proceso con el fin de implementar prácticas pedagógicas también inclusivas.

Considerando que el proceso de inclusión escolar es un movimiento constante hacia el acceso, la permanencia y el éxito de los alumnos con discapacidad, es necesario desarrollar investigaciones que aborden este tema para reflexionar permanentemente sobre la calidad de dicho movimiento. Sobre todo, al reconocer que el análisis de los cursos seleccionados puede ser una referencia para los cambios en la formación inicial del profesorado, este estudio pretende remitir dicho análisis al Foro de Licenciaturas del IFG y también al Consejo Nacional de Instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (CONIF), para que se realicen cambios en la formación inicial del profesorado de los cursos analizados y también en el contexto de las graduaciones nacionales.

REFERENCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRASIL. **Decreto Federal n. 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, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 20767, 28 dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 11 set. 2001. Disponível em: <https://cancri.ead.unesp.br/obeduc/sistemaobeduc/appdata/upload/legislacoes/resolucao2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988

BRASIL. Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Brasília: MEC, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito do Santo. 2009. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito do Santo, Vitória, 2009.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 321-336, set./dez. 2004.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de professores para a educação inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P. *et al.* (Org.). **Perspectivas e contribuições da educação especial para a inclusão escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 13-36.

FAZENDA, I. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, I. **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Práxis)

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev., 2014.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

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

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução n. 13, de 02 de junho de 2014**. Define as diretrizes pedagógicas institucionais para a formação de professores por meio da oferta de cursos de licenciatura da IFG. Goiânia, GO: MEC/SETEC, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016**. Goiânia, GO: MEC/SETEC, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MIRANDA, R. G. Da interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 50-112.

Cómo referenciar este artículo

SOUZA, C. J. La (in)visibilidad de la educación especial en el currículo: los proyectos pedagógicos de los cursos de profesorado en el Instituto Federal de Goiás. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 804-819, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14916>

Enviado el: 20/06/2020

Revisiones necesarias el: 16/09/2020

Aceptado el: 03/11/2020

Publicado el: 01/03/2021