

A educação inclusiva no contexto da formação inicial de professores(as): notas reflexivas

Inclusive education in the context of the Initial teachers training: reflections

Disneylândia Maria Ribeiro¹

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Francisca Geny Lustosa²

Universidade Federal do Ceará - UFC

RESUMO

Esse artigo originou-se de tese doutoral que investigou a constituição de saberes e práticas inclusivas no contexto da formação inicial de professores(as). A pesquisa foi realizada com quatorze estudantes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no estado do Ceará. Esse escrito, de modo específico, tem como objetivo analisar o perfil acadêmico dos(as) graduandos(as) quanto à participação em atividades curriculares e extracurriculares sobre educação especial, diversidade e inclusão e os conhecimentos científicos e políticos sobre o tema em questão. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa cujas contribuições consistem na possibilidade de envolver, de forma ativa e consciente, pesquisadores(as), professores(as) e graduandos(as) no processo de investigação. Os dados analisados nesse artigo são resultantes de questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, que respondeu à necessidade de diagnóstico da problemática investigada. No questionário, todos(as) os(as) participantes afirmaram já ter cursado, pelo menos, uma disciplina da área, sendo que oito declararam, ainda, já ter participado de eventos ou minicursos sobre educação especial e inclusão. Entretanto, os resultados evidenciam lacunas e imprecisões nas respostas dos(as) graduandos(as) quanto às bases teóricas e legais da inclusão de estudantes com deficiência, o que pode ser indicativo de fragilidade no processo de apropriação cognitiva de tais informações.

Palavras-chave: Currículo; Educação Especial; Formação inicial; Inclusão; Saberes.

ABSTRACT

This paper is a result from a doctoral thesis that investigated the constitution of knowledge and inclusive practices in the context of initial teacher training. The research was carried out with fourteen students of the Pedagogy from a public university in the state of Ceará. This writing, specifically, aims

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), Pau dos Ferros - RN, Brasil. Endereço para correspondência: BR 405, KM 3 - Arizona, Pau dos Ferros-RN, Brasil, CEP: 59900-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1411-5880> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7845025725450590>. E-mail: disneylandiaribeiro@uern.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza - CE, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza-CE, CEP:60020-110. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6143-9549> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9802514363178311>. E-mail: franciscageny@yahoo.com.br.

at analyzing the academic profile of undergraduates regarding their participation in curricular and extracurricular activities about special education, diversity and inclusion, and the scientific and political knowledge on the subject at issue. It is a collaborative action-research whose contributions consist of the possibility of actively and consciously involving researchers, professors and undergraduates in the investigation process. The data analyzed in this article are the result of a questionnaire carried out during the first stage of the research, which responded to the need to diagnose the investigated problem. In the questionnaire, all participants stated that they had already attended at least one discipline in the area, and eight declared that they had already participated in events or mini-courses on special education and inclusion. However, the results demonstrated omissions and inaccuracies in the responses of undergraduates regarding the theoretical and legal bases for the inclusion of students with disabilities, which may be indicative of shortcomings in the process of cognitive appropriation of such information.

Keywords: Curriculum; Special education; Initial Teacher's training; Inclusion; Knowledge.

RESUMEN

Ese artículo se originó de una tesis doctoral que investigó la constitución de conocimientos y prácticas inclusivas en el contexto de la formación inicial de profesores(as). La investigación fue realizada con catorce estudiantes del Curso de Pedagogía de una universidad pública ubicada en el estado de Ceará. Este escrito, de modo específico, tiene como objetivo analizar el perfil académico de los estudiantes de graduación con respecto a la participación en actividades curriculares y extracurriculares sobre educación especial, diversidad e inclusión, así como en conocimientos científicos y políticos sobre el tema en cuestión. Se trata de una investigación-acción colaborativa cuyas contribuciones consisten en la posibilidad de involucrar de forma activa y consciente a investigadores, profesores y estudiantes de graduación en el proceso de investigación. Los datos analizados en ese artículo son resultantes de cuestionario aplicado en la primera etapa de la investigación, que ha respondido en la necesidad de diagnóstico de la problemática investigada. En el cuestionario, todos los participantes afirmaron ya haber cursado, por lo menos, una asignatura del área, siendo que ocho declararon, aún, haber participado de eventos o cursos sobre educación especial e inclusión. Sin embargo, los resultados evidencian lagunas e imprecisiones en las respuestas de los estudiantes con relación a las bases teóricas y legales de la inclusión de alumnos con discapacidad, lo que puede indicar una fragilidad en el proceso de apropiación cognitiva de tales informaciones.

Palabras clave: Currículum; Educación Especial; Formación inicial; Inclusión; Conocimientos.

INTRODUÇÃO

As distintas formas de aproximação profissional com as escolas da educação infantil e do ensino fundamental, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão, nos permitem afirmar que os(as) professores(as) têm demonstrado (no discurso e na prática) dificuldades significativas no processo de inclusão dos(as) estudantes público-alvo da educação especial. Tais dificuldades, se relacionam, em grande medida, aos descompassos entre as políticas e práticas de formação docente e os princípios que orientam a filosofia da inclusão escolar.

Corroborando esse entendimento, pesquisas recentes apontam, dentre outros aspectos, a fragmentação e/ou a insuficiência na formação de professores(as) no que se refere à construção de conhecimentos na área da inclusão educacional (SOARES & CARVALHO, 2012; SANTOS & FONSECA, 2013; MENDES, SOUZA-NETO, SEPTIMIO, 2016); a hiperparticularização do tema inclusão escolar nos cursos de licenciatura, abordado de forma isolada, sem interface com outras disciplinas (CRUZ & GLAT, 2014); a presença de barreiras

atitudinais nos discursos e nas práticas destinadas à formação de professores(as) (RIBEIRO, 2016; RIBEIRO & SANTOS, 2016; LUSTOSA, 2009).

O cenário em tela nos instiga a pensar a formação inicial de professores(as) e o seu papel na construção e mobilização de saberes diante da realidade educacional que se configura a partir do imperativo da inclusão. Neste texto, de modo específico, propomos analisar o perfil acadêmico de graduandos(as) do curso de Pedagogia, quanto à participação em atividades curriculares e extracurriculares sobre educação especial, diversidade e inclusão, bem como seus conhecimentos científicos e políticos sobre o tema em questão.

É importante realçar, outrossim, que a temática dos saberes docentes necessários aos processos educacionais inclusivos é timidamente investigada na formação inicial. Aproximando-se desse ponto de vista, Nozi (2013) reconhece que, na literatura específica da área de Educação Especial, são precárias as indicações e sugestões específicas para o processo de formação inicial.

REVISÃO DE LITERATURA

O movimento político, histórico e social pela inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação tem requerido dos sistemas de ensino e das instituições escolares uma reestruturação das suas práticas. Entretanto, esse processo é mais complexo do que se supunha e envolve questões de ordem cultural, curricular, pedagógica, ética e, por conseguinte, implica em novas exigências à atuação e à formação docente.

No âmbito da educação inclusiva, pesquisadores da área se dedicam a pensar sobre essas questões, a exemplo de Glat & Pletsch (2010). Os autores afirmam que “o grande desafio posto para as universidades é formar profissionais educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana” (GLAT & PLETSCHE, 2010, p. 349).

Dessa forma, os cursos de licenciatura devem propor, em seu projeto pedagógico, a oferta de componentes curriculares e atividades acadêmicas que contemplem o *corpus* de conhecimento inerente aos fundamentos da inclusão, ao papel social da escola frente à democratização dos processos sociais e à constituição da cidadania. Compactuamos, nesse sentido, com a seguinte asserção de Figueiredo (2009):

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos [...] precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como, princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais

compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder as demandas do nosso século (FIGUEIREDO, 2009, p. 141).

Aos(Às) futuros(as) professores(as) devem ser oportunizados a construção de saberes sobre o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões, bem como o conhecimento dos processos que favorecem a organização de uma escola inclusiva, notadamente nos aspectos referentes à organização curricular, às práticas pedagógicas de atenção às diferenças e à avaliação da aprendizagem. A esse respeito, Lustosa & Melo (2018) assinalam algumas questões necessárias de serem desenvolvidas no campo dos saberes docentes:

- i. Compreensão e a valorização da diferença como própria da natureza e da pluralidade humanas;
- ii. Conhecimentos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno com dificuldades significativas e/ou em função da presença de alguma deficiência, em suas especificidades;
- iii. Compreensão da dinâmica de organização e da gestão do trabalho pedagógico em sala de aula no atendimento a essa diversidade, bem como mediações relacionadas à aprendizagem de todos os alunos na sala de aula comum, em particular, métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo, além dos fundamentos da educação;
- iv. Conhecimento de pesquisas e relatos que abordam processos inclusivos e a legislação;
- v. Compreensão acerca do papel da educação especial na educação inclusiva;
- vi. Conhecimento quanto às barreiras sociais e educacionais que dificultam o processo de inclusão dos sujeitos (LUSTOSA & MELO, 2018, p. 102-103).

Importante sublinhar que somente as universidades dispõem do *know-how* para viabilizar uma formação inicial respaldada nos aspectos históricos, sociais, culturais e filosóficos que alicerçam a educação e o processo de inclusão escolar. Tão somente as universidades poderão oportunizar uma formação inicial centrada nas questões teórico-práticas que permeiam o desenvolvimento e a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, nos aspectos psicomotores, afetivos, cognitivos e estéticos. Isso porque seu âmbito de atuação transcende a dimensão do ensino, expandindo-se às atividades de pesquisa e extensão e, por conseguinte, ampliando as possibilidades de formação e desenvolvimento profissional dos graduandos.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica assumida nessa investigação foi a da pesquisa-ação colaborativa, que se centrou na reflexão coletiva sobre as dimensões contextuais da formação e dos saberes docentes necessários ao exercício da docência em contextos de inclusão. Logo,

procuramos envolver, de forma ativa e consciente, os(as) graduandos(as) partícipes da pesquisa no processo de problematização, análise e investigação dos pressupostos teóricos e práticos que constituem o campo epistemológico da inclusão em educação.

Thiollent (1997, p.14) assim define a pesquisa-ação:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No que se refere ao *locus* da pesquisa, definimos a Faculdade de Educação de uma universidade pública localizada em Fortaleza-CE, contando com a participação voluntária de 14 (quatorze) graduandos(as) do Curso de Pedagogia da referida universidade. O grupo ficou constituído da seguinte forma: 1 (uma) graduanda cursando o 3º semestre do curso; 1 (uma) cursando o 4º semestre do curso; 4 (quatro) graduandos cursando o 5º semestre; 3 (três) graduandos cursando o 6º semestre; 2 (duas) graduandas cursando o 7º semestre e três (3) graduandos cursando o 8º semestre do curso.

Os dados analisados nesse artigo foram construídos na primeira etapa da pesquisa, que respondeu à necessidade de diagnóstico da problemática investigada, ou seja, o levantamento das concepções e percepções iniciais dos(as) graduandos(as) em relação à inclusão em educação, bem como das suas expectativas e dúvidas concernentes à atividade docente. Para tanto, utilizamos um questionário individual escrito com perguntas objetivas e subjetivas, com a finalidade de realizar a sondagem do perfil acadêmico dos(as) graduandos(as).

ANÁLISES E RESULTADOS

Pesquisadores(as) têm apontado a formação do(a) professor(a) como um elemento fulcral para a transformação dos sistemas de ensino, com vistas a atender as demandas da educação inclusiva. Entre eles, destacam-se Cruz & Glat (2014), Figueiredo (2009), Glat & Pletsch (2010), Nozi & Vitaliano (2015), por levantarem reflexões acerca das perspectivas e dos desafios inerentes às políticas educacionais e às diretrizes nacionais de formação inicial e continuada de professores(as) para atuação em uma escola aberta à diversidade, quiçá inclusiva. Destacamos, também, alguns dispositivos legais que reconhecem a necessidade de se empreender uma formação docente que contemple saberes teóricos e metodológicos no campo da inclusão educacional, dentre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados(as) e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015; 2019); o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Consideramos deveras importante a obrigatoriedade de conteúdos específicos no campo da educação especial e inclusiva nos cursos de Licenciatura. Desse modo, questionamos inicialmente aos(as) graduandos(as) se já haviam cursando no âmbito da formação inicial alguma disciplina sobre diversidade, educação especial e inclusão escolar. Todos(as) afirmaram já ter cursado, pelo menos, uma disciplina da área, conforme explicitado a seguir:

- no semestre em que a pesquisa estava ocorrendo, os(as) 14 (quatorze) graduandos(as) estavam cursando a disciplina Prática de Ensino em Educação Inclusiva;
- 13 (treze) graduandos(as) afirmaram já ter cursado a disciplina Educação Especial, ou seja, apenas 1 (uma) não citou a referida disciplina. Sobre isso, é importante informar que a estudante ainda estava cursando o 3º semestre do curso no período da pesquisa e a disciplina em questão é ofertada no 4º período;
- 6 (seis) graduandos(as) afirmaram já ter cursado a disciplina Educação Inclusiva;
- além de Educação Especial e Educação Inclusiva, os(as) graduandos(as) citaram, com menor frequência, as disciplinas Pedagogia Hospitalar e Psicopedagogia;
- um fato que nos chamou atenção é que nenhum(nenhuma) graduando(a) mencionou a disciplina Língua Brasileira de Sinais, apesar de todos(as) já terem cursado o semestre no qual esse componente curricular é ofertado.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da FACED/UFC (diurno e vespertino-noturno), além das disciplinas supracitadas, o referido curso oferta um conjunto de componentes curriculares da área, entre eles: “Educação bilíngue para surdos – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)/Língua Portuguesa” e “Língua Brasileira de Sinais (I, II, III, IV, V e VI)” organizadas da seguinte forma:

Quadro 1 - Componentes curriculares da área, ofertados pelo curso de Pedagogia, lócus de pesquisa

Disciplina	Núcleo de Estudos	Modalidade
Educação Especial (4º semestre)	Núcleo de Estudos Básicos	Obrigatória
Língua Brasileira de Sinais I (2º semestre)	Núcleo de Diversificação de Estudos	Obrigatória

Língua Brasileira de Sinais II	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Língua Brasileira de Sinais III	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Língua Brasileira de Sinais IV	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Língua Brasileira de Sinais V	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Língua Brasileira de Sinais VI	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Educação bilíngue para surdos –LIBRAS) Língua portuguesa”	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Educação Inclusiva	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Prática de Ensino em Educação Inclusiva	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa

Fonte: PPC, Curso de Pedagogia, Diurno (2013) e Vespertino-Noturno (2014), lócus da pesquisa, Fortaleza.

É importante mencionar que, desse conjunto de disciplinas da área, apenas duas são ofertadas em caráter obrigatório: Libras I e Educação Especial. O que nos leva a inferir que muitos dos graduandos do Curso de Pedagogia da FACED/UFC concluirão a licenciatura com uma formação muito incipiente no que tange aos pressupostos teóricos e metodológicos da educação especial e da escola inclusiva.

Este aspecto se complexifica se levarmos em conta que a organização curricular do referido curso não prevê atividades interdisciplinares e transversais com o objetivo de articular os conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal nas diferentes disciplinas, por exemplo, seminários temáticos, projetos de aprendizagem, laboratórios de práticas, entre outras formas de ensino vinculadas ao contexto e ao fenômeno educacional na sua complexidade.

O fato é que, no transcurso da pesquisa, foi inquietante e até mesmo frustrante observar que parte do grupo de graduandos(as) não se mostrava mobilizado a refletir sobre a própria formação e, mais especificamente, sobre as questões inerentes à inclusão em educação. A ausência de engajamento pessoal pode ser notada, inclusive, nas lacunas e omissões tão recorrentes nos itens do questionário, mesmo em questões simples e elementares que não exigiam atividade intelectual, nem conhecimentos especializados da área. Como é o caso das questões que iremos tratar na sequência.

Com relação à participação em atividades acadêmicas e científicas sobre educação especial, diversidade e inclusão em educação, obtivemos o seguinte resultado: 8 (oito) graduandos(as) declararam já ter participado de eventos, seminários ou minicursos, especificamente sobre os temas: autismo, educação especial e surdez; 3 (três) graduandos(as) afirmaram nunca ter participado; 3 (três) não responderam à questão, apesar de ser algo

simples e exequível. Não sabemos porque não responderam: desinteresse diante do questionário e da pergunta? Atitude de omissão/desatenção/inércia/apatia diante da própria formação?

Quando interrogados(as) se já haviam lido algum texto ou livro da área, obtivemos o seguinte resultado: 12 (doze) responderam afirmativamente à questão, sendo que apenas 2 (dois) graduandos(as) souberam especificar o título do texto ou livro em questão; 2 (dois) licenciados não responderam ao item do questionário. Um(a) dos(das) estudantes que mencionou os títulos das obras que teria lido, citou: “Atendimento educacional especializado”; “Salas de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino”; “O desafio das diferenças nas escolas”. “A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade”. Já o(a) outro(a), citou apenas o título: “Educação inclusiva (descobertas, encontro e construção)”. No entanto, ambos(as) não informaram os autores do material mencionado. Os(as) demais graduandos(as) se limitaram a dizer que foram textos estudados no âmbito da disciplina Educação Especial, mesmo não lembrando de nenhum título ou autor naquele momento.

Indagamos também se conheciam alguma legislação ou política educacional voltada à inclusão em educação, haja vista que esse conhecimento, conforme acepção de Nozi & Vitaliano (2015) e Lustosa & Melo (2018), tem relevância e se constitui uma das dimensões a serem desenvolvidas no campo dos saberes docentes necessários à inclusão de estudantes com deficiência. Sobre essa questão, obtivemos o seguinte resultado: 9 (nove) graduandos(as) afirmaram dispor de tal conhecimento; 5 (cinco) graduandos(as) afirmaram não conhecer nenhuma legislação ou política norteadora de práticas e serviços educacionais inclusivos.

Oportuno comunicar que dos(as) 9 (nove) graduandos que afirmaram dispor de tal conhecimento, somente 2 (duas) graduandas atenderam à solicitação de citar documentos com esse teor: Uma delas citou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a outra mencionou a Lei n. 4.024 de 1961, já revogada pela Lei n. 9.394, de 1996. Os(as) demais partícipes que responderam positivamente à questão, afirmaram não lembrar naquele momento de nenhum documento normativo.

Estamos diante de um dado inquietante: temos um grupo de graduandos(as) que afirma já ter cursado pelo menos um componente curricular da área e que, ao mesmo tempo, demonstra desconhecimento sobre um conteúdo importante e prescrito nas ementas das disciplinas, citadas por eles, como é possível averiguar no quadro abaixo, em que apresentamos as Ementas dos dois principais componentes curriculares:

Quadro 2 – Ementas dos componentes curriculares: Educação Especial e Educação Inclusiva

Componente Curricular	Ementa
Educação Especial	A educação especial no contexto da sociedade e da escola pública brasileira; <i>políticas e desafios atuais; o atendimento educacional especializado como serviço de apoio à inclusão escolar do aluno, público-alvo da educação especial.</i> princípios e metodologia do atendimento educacional especializado, a tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional.
Educação Inclusiva	Princípios e fundamentos <i>da inclusão escolar e bases legais.</i> Educação inclusiva e educação especial: especificidades e atribuições. Educação especial no contexto da <i>escola pública brasileira: políticas e desafios atuais.</i> Características do aluno com deficiência sensorial, intelectual, motora e altas habilidades/superdotação. Singularidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e implicações nas práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar. Gestão da escola e da sala de aula no contexto das diferenças.

Fonte: PPC, Curso de Pedagogia, Diurno (2013) e Vespertino-Noturno (2014), lócus da pesquisa, Fortaleza.

Ambas as ementas especificam conteúdos próprios do campo das políticas e das bases legais da Educação Especial e da Inclusão Escolar, ainda assim, apenas um percentual de 14% do grupo foi capaz de citar documentos normativos a esse respeito. Consideramos esse dado preocupante, pois nos remete à efetividade e à exequibilidade dos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de licenciaturas e à compreensão dos direitos desses sujeitos previstos em lei, parecendo denotar um possível esvaziamento de conteúdo político, ou de indignação com o fenômeno perverso da exclusão a que os sujeitos foram submetidos ao largo da história.

Dois pontos especificamente nos inquietaram: por que os graduandos dessa pesquisa não são capazes de citar pelos menos um documento normativo a respeito da educação especial e da inclusão em educação? Por que os graduandos não se lembravam, para nomear, sequer um livro ou autor estudado no transcurso de uma disciplina de 60 horas?

No âmbito do ensino, essas informações, em particular, sinalizam para algumas questões que merecem ser problematizadas, reflexões que podem se constituir como importantes, como autorreflexão para as nossas práticas no âmbito da formação de professores: i) As minhas aulas têm possibilitado leitura, análise e discussão de teorias educacionais, numa perspectiva inclusiva, sobre discentes com deficiência? ii) Os(as)

graduandos(as) são provocados(as) a fazer conexões entre teorias educacionais e suas próprias experiências de ensino em sala de aula, ou em trabalhos de campo, ou no estágio?
iii) Os(as) graduandos(as) são provocados(as) a traçar sua própria trajetória de aprendizagem?

Se analisarmos pelo prisma do processo de aprendizagem, a inconsistência, as lacunas e omissões dos(as) graduandos(as) diante das questões apresentadas podem sinalizar falta de envolvimento pessoal, dificuldade de se colocarem na condição de sujeitos cognoscentes e de enredarem-se no processo formativo. Oportunamente, Charlot (2000) nos lembra que, no processo de formação, é preciso considerarmos que [...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. (CHARLOT, 2000, p. 61).

Foge ao nosso propósito respondermos a todos os questionamentos aqui levantados, afinal, “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2010, p. 59). Interessa-nos pensar sobre os fenômenos a partir de um olhar plurifacetado e dinâmico, e assim, , sob uma perspectiva omnilética, o texto não tem a intenção de “[...] explicar as coisas com um ‘tom’ finalístico de análise, ou seja, não pretende chegar a generalizações, tampouco a conclusões fechadas”. (SANTOS, LIMA, ALMEIDA, 2018, p. 830). Nossa intenção aqui é apontar questões, problematizar uma totalidade de aspectos a partir das constatações que emergiram da categorização e análise dos dados e informações levantadas no transcurso da pesquisa.

REFLEXÕES FINAIS

Consideramos muito relevante a inclusão de disciplinas teórico-conceituais do campo epistemológico e político da educação especial nos currículos dos cursos de Pedagogia, porquanto os conteúdos abordados convergem para construção de um conhecimento-base sobre as dimensões políticas, sociais, filosóficas, éticas e pedagógicas que permeiam o trabalho docente na contemporaneidade. As lacunas e imprecisões nas respostas dos(as) graduandos(as) podem ser indicativas da fragmentação e descontinuidade dessas discussões no decorrer do curso.

Logo, é imperativo que a perspectiva transversal da educação especial, assim como é concebida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), se corporifique no processo de formação docente. Assim, defendemos o trabalho colaborativo entre os distintos componentes curriculares do curso, como forma de ressignificar o ato educativo a partir das questões éticas e pedagógicas que firmam a filosofia

A educação inclusiva no contexto da formação inicial de professores(as): notas reflexivas

da inclusão escolar na universidade e na escola, articulando pesquisa, ensino e intervenção pedagógica.

As questões problematizadas no decorrer desse artigo impõem, como demanda, refletirmos sobre como melhor realizar a formação inicial, sua organização e relação com a prática e o exercício da profissão. Há uma necessidade premente de investimentos em atividades interdisciplinares e transversais que conduzam à reflexão e análise de casos, em demandas reais, uma vez que os(as) licenciados(as) ainda não dispõem dos saberes oriundos da experiência profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mai. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 02/07/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 mai. 2019.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº. 2, de 20/12/2019.** 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, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 15 mar 2021.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25/06/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 10 jun.2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000

CRUZ, G. de C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Rev**, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

<http://www.scielo.br/pdf/er/n52/15.pdf>

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, v. 1. p. 141-145.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?lang=pt&format=pdf>

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educação Especial**, v. 2, p. 345-356, set./dez, 2010.

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009, Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, F. G.; MELO, C. M. N. de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. (org.) **Práticas Pedagógicas em contexto de inclusão**: situações de sala de aula São Paulo: Paco, 2018, v 3. p. 99- 120.

MENDES, G. M. L.; SOUZA NETO, A.; SEPTIMIO, C. O “não saber” como retórica constante: Aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. **Rev. Teias**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 46, jul./set. 2016.

<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25647> Acesso em: 20 de jul de 2018

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013

NOZI, G. S.; VITALIANO, R. Celia. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Rev. Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 131-144, Jul.-Dez. 2015.

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5761>

RIBEIRO, D. M. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIBEIRO, D. M.; SANTOS, S. N. dos. As barreiras atitudinais e a formação de professores: um estudo sobre o conteúdo veiculado pelo jornal do portal do professor. III CONEDU. **Anais**. Campina Grande, PB: Realize, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID5367_27072016141905.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

RIBEIRO, D. M. **Docência no paradigma inclusivo**: A constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial. 2021. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de

Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62127>

SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S. da. Concepções de docentes e licenciandos de educação física acerca de inclusão em educação: perspectiva omnilética em discussão. **Interacções**, Santarém – Portugal, n. 23, p. 128-145, 2013.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2823> Acesso em: 21 ago. 2019.

SANTOS, M. P. dos; LIMA, C. B. de; ALMEIDA M. S. N. de. Inclusão no Ensino Superior pela Lente Omnilética: Um foco na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 825-839, dez., 2018.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11915>

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. de F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação e saúde; v.5)

THIOLLENT, M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio técnico e financeiro.

Submetido em: 18 de jul de 2023.

Aprovado em: 16 de ago de 2023.

Publicado em: 30 de ago de 2023.