



Programa de Pós-graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**MARIA APARECIDA CALIXTO FARIA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM ESTUDO  
COMPARADO ENTRE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS  
DE MINAS GERAIS**

**BELO HORIZONTE**

**2020**

**MARIA APARECIDA CALIXTO FARIA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM ESTUDO  
COMPARADO ENTRE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS  
DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzana dos Santos Gomes

**BELO HORIZONTE**

**2020**

F224  
T

Faria, Maria Aparecida Calixto, 1973-

Educação inclusiva na formação de pedagogos [manuscrito]: um estudo comparado entre instituições de educação superior públicas de Minas Gerais. – Belo Horizonte, 2020.

196 f., enc.; il.

Bibliografia: f. 127-137.

Inclui apêndice e anexos.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Suzana dos Santos Gomes.

1. Educação - Teses. 2. Educação inclusiva - Teses. 3. Educação superior - Minas Gerais - Teses. 4. Formação de professores - Teses. 5. Currículos - Teses. 6. Pedagogia - Teses. 7. Ensino - Aprendizagem - Teses.

I. Gomes, Suzana dos Santos. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. III. Título. Educação.

CDD- 371.9

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL



## FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM ESTUDO  
COMPARADO ENTRE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DE  
MINAS GERAIS

**MARIA APARECIDA CALIXTO FARIA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 20 de julho de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Suzana dos Santos Gomes - Orientador  
UFMG

Prof(a). Adriana A P Borges  
UFMG

Prof(a). Elaine Constant Pereira de Souza  
UFRJ

Prof(a). Josiane Pereira Torres  
UFMG

Prof(a). Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes  
PUC MINAS

Professora Dra. Andrea Moreno  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 19 de outubro de 2020.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre me amaram e apoiaram  
meus estudos por toda minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Dr<sup>a</sup>. Suzana dos Santos Gomes pela orientação e confiança.

Às professoras da banca pela disponibilidade, carinho e atenção.

Ao Programa de Pós-Graduação da UFMG e a todos os professores que me tornaram uma pessoa melhor.

Ao meu marido José Carlos pela paciência e incentivo.

Aos meus amigos e Tradutores Intérpretes Marcelo e Daniel, pelo apoio e carinho.

Às amigas Zilca e Maria do Carmo, pela atenção ao meu processo de escrita.

A todos os profissionais que trabalham comigo para fazer da inclusão uma realidade em um mundo tão excludente.

À comunidade surda, por todas as ricas experiências vividas.

## EPÍGRAFE

*A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença.*

(CARLOS ROBERTO JAMIL CURY).

## RESUMO

Pretendeu-se com esta pesquisa verificar como tem sido ofertada a formação docente para a Educação Inclusiva em cursos de Pedagogia de três Instituições de Educação Superior (IES) públicas localizadas em Minas Gerais e, a partir daí, analisar as concepções que perpassam a proposta pedagógica dos professores que trabalham com esses conteúdos para o desenvolvimento da construção de conhecimento pelos pedagogos a respeito do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência incluídos na escola. Nesse sentido, procurou-se responder o seguinte problema de pesquisa: como as instituições públicas que formam professores para a Educação Básica atendem, em seu projeto pedagógico, especificamente na matriz curricular, a legislação vigente sobre a Educação Inclusiva no processo de formação no curso de Pedagogia? A metodologia envolveu revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo de abordagem qualitativa. A coleta de dados empíricos realizou-se por meio da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, cuja análise de dados considerou as contribuições de Bardin (2016) sobre análise de conteúdo. O referencial teórico contemplou publicações no período de 2000 a 2020, explorando as contribuições de Kuhnen (2017), Kassar (2012), Bastos (2012), Pletsch (2009), Nakayama (2007), Glat (2006), e Glat e Fernandes (2005) entre outros. Os principais resultados da pesquisa revelaram que, apesar do projeto político pedagógico e demais documentos das instituições contemplarem as prescrições presente na legislação brasileira acerca da Educação Inclusiva, verificou-se que algumas apresentam uma maior especificidade na proposição de disciplinas ofertadas para formação no campo da Educação Inclusiva. Em relação à percepção dos docentes sobre o tema, ela vai ao encontro dos achados de pesquisas recentes que enfatizam a necessidade de um aprofundamento maior na formação de professores a fim de promoverem no âmbito da escola a efetiva inclusão de estudantes com deficiência, tendo em vista um processo educacional de qualidade. Desse modo, concluiu-se que se faz necessário uma reformulação dos projetos educativos e da matriz curricular dos cursos de Pedagogia a fim de que os conteúdos da Educação Inclusiva sejam ofertados por meio de perspectivas interdisciplinar, transdisciplinar e transversal nas disciplinas da matriz curricular e não somente nas disciplinas voltadas para a educação de alunos com deficiência na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; formação inicial de professores; currículo; Pedagogia.



## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Os Sujeitos de Pesquisa.....   | 26  |
| Quadro 2 – Educação Inclusiva na Formação Docente no Site BDTD e CAPES....                    | 34  |
| Quadro 3 – Oferta de Disciplinas da Educação Inclusiva na Universidade Maria Montessori ..... | 69  |
| Quadro 4 – Oferta de Disciplinas da Educação Inclusiva na Universidade Jean Decroly.....      | 70  |
| Quadro 5 – Oferta de Disciplinas da Educação Inclusiva na Universidade Paulo Freire .....     | 73  |
| Quadro 6 – Perfil dos respondentes do questionário .....                                      | 86  |
| Quadro 7 – Depoimentos dos professores sobre a inserção de prática em suas disciplinas .....  | 90  |
| Quadro 8 – Educação Inclusiva e educação especial .....                                       | 92  |
| Quadro 9 – Depoimentos sobre a formação de habilidades e competências .....                   | 94  |
| Quadro 10 – Perfil dos professores entrevistados .....  | 102 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Disciplinas obrigatórias no campo da Educação Inclusiva .....                    | 79 |
| Figura 2 – Disciplinas optativas ou eletivas.....   | 80 |
| Figura 3 – Oferta de disciplinas de Educação Inclusiva para todos os cursos da IES<br>..... | 81 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 – Oferta de disciplinas sobre Educação Inclusivas nas IES .....                    | 81  |
| Tabela 2 – Formação acadêmica específica .....  | 86  |
| Tabela 3 – Participação na elaboração do Plano de Ensino.....                               | 88  |
| Tabela 4 – Participantes na construção do Plano de Ensino.....                              | 88  |
| Tabela 5 - Atividades práticas.....   | 89  |
| Tabela 6 – Habilidades e competências no campo da Educação Inclusiva.....                   | 93  |
| Tabela 7 – Suporte das disciplinas no desenvolvimento de sua profissão? .....               | 96  |
| Tabela 8 – Ampla visão do trabalho sem uma prática efetiva com alunos com NEE<br>.....      | 97  |
| Tabela 9 – Incentivo de práticas docentes fora do âmbito dos estágios obrigatórios<br>..... | 98  |
| Tabela 10 - mudanças na matriz para maior abrangência sobre tipos de deficiência<br>.....   | 99  |
| Tabela 11 – Todas as disciplinas vão ao encontro do que prevê a legislação .....            | 100 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COEP – Comitê em Ética e Pesquisa  
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com deficiência  
CP – Conselho Pleno  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
FaE – Faculdade de Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituição de Educação Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação  
NEE – Necessidades Educacionais Especiais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCD – Pessoa com Deficiência  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TILSP – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Português  
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto  
UFV – Universidade Federal de Viçosa  
UJD – Universidade Jean Decroly  
UMM – Universidade Maria Montessori

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UPF – Universidade Paulo Freire

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>15</b> |
| <b>CAPÍTULO 1 – O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>  | <b>21</b> |
| 1.1 O problema de pesquisa .....   | 21        |
| 1.2 O contexto da pesquisa .....   | 23        |
| 1.3 Os sujeitos da pesquisa.....   | 25        |
| 1.4 Procedimento para coleta de dados .....  | 26        |
| 1.5 Procedimentos para análise dos dados .....   | 30        |
| <br>   |           |
| <b>CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E PRINCIPAIS DESAFIOS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS .....</b> | <b>33</b> |
| 2.1 Educação Inclusiva: revisão de literatura e da Legislação Brasileira.....                                  | 34        |
| 2.2 As terminologias Educação Especial e Educação Inclusiva: Alguns elementos históricos .....                 | 39        |
| 2.3 A Legislação para Educação Inclusiva no Brasil.....  | 42        |
| <br>   |           |
| <b>CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>                            | <b>50</b> |
| 3.1 Educação Inclusiva na formação inicial de professores: o que dizem alguns resultados de pesquisa .....     | 50        |
| 3.2 Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia: concepções, princípios e desafios .....                          | 60        |
| <br>   |           |
| <b>CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: O QUE OS DADOS REVELAM .....</b>                  | <b>66</b> |
| 4.1 Educação Inclusiva no Projeto Pedagógico e Matriz Curricular do curso de Pedagogia das Instituições.....   | 66        |
| 4.1.1 Universidade Maria Montessori .....  | 67        |
| 4.1.2 Universidade Jean Decroly.....   | 69        |
| 4.1.3 Universidade Paulo Freire .....  | 71        |
| 4.2 Contribuições da Educação Comparada na análise das propostas das instituições.....                         | 77        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA .....</b>  | <b>84</b>  |
| 5.1 O que os dados do questionário revelam sobre formação no Curso de Pedagogia no campo da Educação Inclusiva .....       | 84         |
| 5.2 O que os dados da entrevista revelam sobre formação no Curso de Pedagogia no campo da Educação Inclusiva .....         | 100        |
| <br>   |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>121</b> |
| <b>REFERÊNCIA .....</b>  | <b>127</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>138</b> |
| <b>ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS) N. 466 DE 2012 .....</b> | <b>138</b> |
| <b>ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA COLETA DE DADOS .....</b>                              | <b>140</b> |
| <b>ANEXO B1 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA COLETA DE DADOS .....</b>                             | <b>141</b> |
| <b>ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS .....</b>   | <b>142</b> |
| <b>ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>  | <b>143</b> |
| <b>ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>   | <b>146</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>151</b> |
| <b>APÊNDICE A - ROTEIRO QUESTIONÁRIO PROFESSOR (A) .....</b>   | <b>151</b> |
| <b>APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSOR (A) .....</b>   | <b>155</b> |
| <b>APÊNDICE C - CONSOLIDADO DOS QUESTIONÁRIOS .....</b>  | <b>157</b> |
| <b>APÊNDICE D - CONSOLIDADO DAS ENTREVISTAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE .....</b>  | <b>161</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada *Educação Inclusiva na Formação de Pedagogos: Um Estudo Comparado entre Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais*, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) na linha de pesquisa Docência: processos constitutivos, condicionantes estruturais, sujeitos socioculturais, experiências e práticas.

A pesquisa teve como objetivo verificar a formação docente para Educação Inclusiva em cursos de Pedagogia de três Instituições de Educação Superior públicas de Minas Gerais, identificando as concepções que perpassam o entendimento dos professores que trabalham com esses conteúdos para o desenvolvimento da construção de conhecimento dos pedagogos a respeito do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência na escola.

A problematização geral verificou e assumiu como relevante para uma investigação acadêmica verificar o modo pelo qual instituições públicas de Educação Superior de Minas Gerais atendem à legislação de formação de professores para Educação Inclusiva em seus projetos pedagógicos. Esse procedimento permitiu compreender e analisar as propostas curriculares adotadas e, além disso, verificar como professores que trabalham com essas disciplinas percebem esses conteúdos no currículo de formação docente.

A noção do conceito de “pessoa com deficiência”, adotada pelo governo brasileiro em Emenda Constitucional de 2008, advém da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas - ONU de dezembro de 2006. Essa convenção foi resultante de movimentos sociais em que estes sujeitos se autodenominaram *peçoas com deficiência* e, deste modo, garantir o reconhecimento de direitos através de legislação pertinente. No Brasil, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 promulgou esta convenção e definiu no Artigo 1º que o propósito da Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e que pessoas com deficiência são as que possuem “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de



condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, s/p.). Assim, a utilização do termo *aluno/estudante com deficiência* sugere a necessidade de observância desta legislação e da autodenominação definida pelo grupo.

Esse estudo originou-se da minha experiência como Tradutora Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILSP) no Ensino Fundamental que teve início em 2004 e da minha formação em Pedagogia, com aprofundamento em Necessidades Educacionais Especiais, concluída em 2017. Essas experiências deram ensejo a este empreendimento de pesquisa. Ao verificar a atuação dos professores regentes junto aos alunos com deficiência, inquietações surgiram sobre o conhecimento que estes docentes têm sobre deficiência e como se ativeram à construção de conhecimento de como se caracteriza o atendimento às necessidades específicas de cada estudante com necessidades especiais sob sua responsabilidade. Assim, a formação em Pedagogia trouxe um novo olhar sobre como são construídos estes saberes e como vem se dando o atendimento, no âmbito da escola, aos alunos com deficiência.

No meu processo de formação, o interesse pelo aprofundamento em Necessidades Educacionais Especiais, no Curso de Pedagogia, foi optativo e voluntário. Dentro da grade curricular convencional, havia algumas disciplinas que tratavam do tema da Educação Inclusiva, entretanto não foram oferecidas disciplinas que permitissem discussões sobre cada deficiência em particular e permitissem uma maior construção de conhecimentos acerca do processo educacional desses alunos. Os estudos de aprofundamento realizado por mim trouxeram, assim, conhecimentos e aprendizagens sobre o processo educacional de alunos com diversas deficiências, o que é de grande importância, uma vez que, em sala de aula, o professor tem recebido alunos com deficiência com as mais diferentes características e especificidades advindas de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas.

Como profissional de inclusão na escola, atuando como Tradutora Intérprete, pude perceber que os professores regentes, na maioria das vezes, não sabiam lidar com os alunos surdos sob sua responsabilidade. Os demais alunos com outras deficiências, apesar de serem acompanhados por monitores ou professores de apoio, dependendo do grau de comprometimento, muitas vezes não recebiam a devida atenção, segundo as carências específicas, próprias de suas deficiências. Quando questionados, os professores com frequência afirmavam não terem

recebido a devida formação para atender às especificidades desses estudantes, e que consideravam que o mais importante na Educação Inclusiva era a socialização dos alunos com deficiência com a professora e com os pares na escola.

Foi a partir destas questões que o interesse pela formação em Pedagogia foi se firmando e tornou-se uma necessidade, pois a atuação como profissional em TILSP trouxe muitas interrogações sobre o ambiente escolar na qual a ausência de formação em licenciatura não permitia responder. Assim, a formação em Pedagogia foi, inclusive, uma resposta a esta inquietação do saber fazer do professor em relação ao atendimento a alunos com deficiência na escola.

É importante ressaltar que o Conselho Nacional de Educação (CNE), nas diretrizes para Educação Especial no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 2/01, trata sobre a obrigatoriedade dos sistemas de ensino da matrícula de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2019, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns por meio da Educação Inclusiva ou em classes especiais em escolas regulares chegou a 1,2 milhão em 2018, verificando-se assim um aumento de 33,2% em relação a 2014. Considerando os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, o percentual de matrículas de alunos incluídos vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (BRASIL, 2019a).

Verificou-se ainda que, o número de matrículas na Educação Básica de alunos com deficiência vem crescendo, é importante verificar como a formação dos futuros docentes que trabalharão com estes sujeitos está ocorrendo dentro das IES e que concepções de Educação Inclusiva estão presentes nos documentos das instituições e como os professores das instituições percebem e trabalham estes conceitos em salas de aula no atendimento dos estudantes.

Para o levantamento de dados para a pesquisa, utilizou-se da revisão de literatura, pesquisa documental, estudo de caso, envolvendo três Instituições de Ensino Superior. Recorreu-se aos estudos de Educação Comparada a fim de verificar semelhanças e diferenças entre as instituições. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionário e entrevistas com professores que ministravam as disciplinas de Educação Inclusiva nas três IES.

Coutinho (2013) analisou o processo de formação docente para Educação Inclusiva e esclarece que, durante sua formação, o docente constrói um conjunto de saberes a partir de sua prática e significado preexistente, uma vez que o conhecimento não é somente o construído no espaço acadêmico, mas sim, um construto do seu espaço social que antecede e acontece concomitantemente com o período de formação.

Ao verificar esta proposição, percebe-se que o professor se torna o protagonista de sua atividade docente que agrega ao profissional dimensões afetivas, sociais e políticas construídas a partir de sua visão de mundo. Isto faz com que externe seus conhecimentos com respeito às individualidades de cada aluno em que “essa condição entre a prática pedagógica, a produção e mobilização de saberes docentes e as relações na instituição educacional se tornam essenciais no processo de inclusão” (COUTINHO, 2013, p.60).

Uma das principais questões para que a inclusão dos alunos com deficiência se efetive é a formação de professores para este tipo de atendimento. Faz-se necessário mudanças de paradigmas quanto ao processo ensino-aprendizagem em sala de aula quando se trata das necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial, pois um dos objetivos da educação é a qualidade de formação para todos os alunos.

Em consonância com esta questão, Oliveira (2019) atesta que “os processos formativos oferecidos pelos cursos de licenciatura, particularmente o de Pedagogia, precisam ser modificados, reformados” (OLIVEIRA, 2019, p.24) para, assim, conseguir preparar profissionais que tenham consciência de como lidar com a diversidade, com a finalidade de incluir os alunos com deficiência. A autora ressalta que não há uma formação que contemple o atendimento a todas as limitações dos alunos com ou sem deficiência, entretanto se torna importante “despertar no futuro professor o germe da pesquisa e a busca de soluções para os problemas, humanizar as relações [...] uma boa base na formação alicerça para desafios maiores que surjam no meio do caminho” (OLIVEIRA, 2019, p. 31).

A formação do futuro professor para o atendimento ao aluno com deficiência inserido na rede regular de educação inicia-se no âmbito do Ensino Superior, que tem como uma de suas funções apresentar técnicas, metodologias e ações pedagógicas para efetivar o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência em sala de aula.

Desta maneira, entende-se que as Universidades possuem a função social de “produzir conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto indivíduo na sociedade” (CASTANHO; FREITAS, 2006, p. 94). Ou seja, é por meio dos conhecimentos difundidos dentro do ambiente das IES que o futuro docente começará a trilhar o caminho para o conhecimento acerca da Educação Inclusiva e de como colocar em prática os saberes adquiridos no ambiente acadêmico.

A pesquisa realizada por Fonseca-Janes (2010) revela que o conceito de educação inclusiva é mais amplo e que não é apenas uma questão de acessibilidade e acesso à escola regular pelo aluno com deficiência. A Educação Inclusiva é, “antes de tudo, um processo dinâmico sem término, uma vez que não é um mero estado de mudança, mas um processo de reestruturação educacional, tanto no âmbito organizacional, quanto no âmbito pedagógico” (FONSECA-JANES, 2010, p. 85).

No Brasil a legislação, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, elimina as habilitações na formação do futuro pedagogo. Estas habilitações eram responsáveis pela formação específica dentro de áreas específicas do conhecimento, como no caso do especialista em educação especial apesar dessa habilitação não ter se mostrado eficaz, por si só, de sanar os entraves da efetivação da educação inclusiva. As DCNs do Curso de Pedagogia orientam a introdução de disciplinas sobre Educação Inclusiva que, contudo, não se mostram suficientes para preparar um profissional para criar estratégias e metodologias pedagógicas para um processo ensino-aprendizagem efetivo para todos os alunos (FONSECA-JANES, 2010).

Como se vê, a reformulação da ação pedagógica nos espaços-tempos de formação docente e o estímulo à consciência em defesa da Educação Inclusiva no *continuum* da vida profissional dos estudantes de Pedagogia que atuarão em espaços formais e não formais de educação respeitam o disposto na legislação e, conseqüentemente, facilitará o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência incluído na rede regular de ensino.

A partir do verificado, é importante que as IES tragam à discussão, e conseqüente reflexão, sobre as trajetórias de vida de seus alunos e como está se dando a construção de conhecimentos por parte desses sujeitos acerca da Educação Inclusiva, por meio de uma reflexão profunda, será possível mobilizar e

entrelaçar conhecimentos diversos para que, assim, estes alunos possam construir práticas inclusivas em seu exercício profissional quando exercerem a docência junto aos alunos com deficiência no ambiente escolar.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, como também apresentar os resultados obtidos neste estudo, com clareza e objetividade, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *O percurso teórico-metodológico da pesquisa*, apresenta os encaminhamentos adotados durante a pesquisa, além de apontar o problema proposto, o *lócus* e os sujeitos participantes da pesquisa. São destacados, também, os procedimentos para a coleta dos dados e a metodologia utilizada para análise destes dados.

O segundo capítulo, denominado *A Educação Inclusiva no Brasil: legislação e principais desafios nas últimas décadas*, apresenta uma revisão de literatura e da legislação brasileira, fazendo uma análise das terminologias Educação Especial e Educação Inclusiva através da história e trata-se, especificamente, da legislação brasileira em prol do atendimento de alunos com deficiência na educação básica.

Já o terceiro capítulo, *A formação inicial de professores para educação inclusiva*, demonstra alguns resultados de pesquisa sobre formação docente para Educação Inclusiva de estudantes com deficiência e quais concepções, princípios e desafios para o processo ensino-aprendizagem destes sujeitos são percebidos em pesquisas realizadas nos cursos de Pedagogia.

O quarto capítulo, *Educação Inclusiva na formação de pedagogos: o que os dados revelam*, dispõe os dados depreendidos dos Projetos Políticos Pedagógicos e das Matrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia das três Instituições de Educação Superior e as contribuições dos estudos da Educação Comparada para a reflexão das semelhanças e das diferenças entre as propostas de formação dos pedagogos para Educação Inclusiva.

No quinto e último capítulo, *Educação Inclusiva no curso de Pedagogia: uma análise dos dados do questionário e da entrevista*, apresenta-se os dados e as análises realizadas nos questionários e nas ações comunicativas externadas por meio das entrevistas concedidas pelos professores que trabalham com as disciplinas de Educação Inclusiva.

## **CAPÍTULO 1 – O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresenta-se o percurso teórico-metodológico percorrido no estudo para atingir os objetivos propostos. Pretendeu-se nessa pesquisa verificar concepções de Educação Inclusiva que perpassam os documentos analisados e identificar como essas concepções estão norteando a proposta de formação inicial de professores no curso de Pedagogia. Para tanto, optou-se pela Pesquisa Bibliográfica, Documental e Pesquisa de Campo de abordagem qualitativa.

Sob esta perspectiva, este capítulo apresenta em seus tópicos a construção do problema de pesquisa; o contexto para o desenvolvimento do estudo; os sujeitos selecionados como participantes da pesquisa; os procedimentos adotados na coleta e no tratamento dos dados.

Assim, a primeira etapa consistiu na revisão de literatura que se deu pelo levantamento de pesquisas realizadas sobre o tema, verificando-se o que os trabalhos já abordaram sobre o tema. A segunda etapa se deu por meio da pesquisa documental que envolveu o levantamento dos documentos referentes à legislação de Educação Inclusiva e dos Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia de cada instituição. Finalmente, a terceira etapa se deu por meio de um estudo de caso envolvendo as três Instituições de Ensino Superior. Nesta etapa foram aplicados questionários com os docentes que ministravam à época da pesquisa as disciplinas de Educação Inclusiva e realizou-se também entrevistas com professores com maior tempo na instituição, trabalhando com as disciplinas do campo da Educação Inclusiva e que aceitaram participar do estudo.

Visando atender aos princípios éticos do anonimato na pesquisa, todas as instituições e participantes tiveram seus nomes mantidos em sigilo sendo utilizados, assim, nomes fictícios para preservar a identificação de instituições e sujeitos.

### **1.1 O problema de pesquisa**

Nesse tópico apresenta-se o problema de pesquisa. Procurou-se por meio desse estudo responder a seguinte questão de pesquisa: como as instituições públicas que formam professores para a Educação Básica atendem, em seu projeto pedagógico, especificamente na matriz curricular, a legislação vigente sobre a Educação Inclusiva no processo de formação no curso de Pedagogia? Esse

problema deu origem a outros questionamentos: que disciplinas do campo da Educação Inclusiva estão sendo ofertadas nos cursos de Pedagogia? Como são apresentados os conteúdos a serem trabalhados nas matrizes curriculares dessas disciplinas? As disciplinas propostas no currículo contemplam as especificidades do processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação conforme previsto na legislação? No currículo desses cursos estão previstas práticas envolvendo estudantes com deficiência?

Todos esses questionamentos vêm ao encontro da legislação sobre a formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência, conforme prevê a Proposta CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Essa aproximação entre a pesquisa e a legislação vigente favoreceu a proposta de verificação de como as instituições vêm atendendo às exigências das leis que tratam da formação docente para a Educação Inclusiva.

Para se atingir o objetivo geral, os objetivos específicos foram organizados da seguinte maneira: 1) realizar o levantamento bibliográfico e documental sobre formação docente para Educação Inclusiva no Brasil nas últimas décadas; 2) conhecer e analisar as disciplinas específicas do campo da Educação Inclusiva, ofertadas no curso de Pedagogia de IES públicas no estado de Minas Gerais, identificando concepções e princípios à luz da legislação vigente sobre formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência; 3) elaborar um quadro comparativo sobre a proposta de formação docente para Educação Inclusiva a fim de identificar pontos de convergência e divergência; e 4) realizar entrevista com professores que ministram disciplinas do campo de Educação Inclusiva neste curso, para verificar propostas, concepções e desafios no trabalho com estes conteúdos.

Deste modo, pretendeu-se nesta dissertação investigar a proposta curricular de Educação Inclusiva do Curso de Pedagogia em Instituições Públicas de Educação Superior localizadas no Estado de Minas Gerais. Para tanto, o percurso metodológico envolveu revisão de literatura, pesquisa documental e estudo de caso.

De acordo com Flick (2009), cada método na pesquisa qualitativa precisa levar em conta um entendimento específico de seu objeto e se basear nele. Entretanto, não deve estar desvinculado do processo de pesquisa e nem da

questão que se pretende verificar. Ou seja, o método na pesquisa qualitativa se orienta pelo processo e pelo problema de pesquisa.

Godoy (1995) ressalta que a pesquisa qualitativa tem seu lugar reconhecido entre os métodos de estudos de fenômenos humanos em suas complexas interações sociais, assim, por meio da pesquisa qualitativa, “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21).

## **1.2 O contexto da pesquisa**

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016 do MEC, o Brasil possui 2.407 Instituições de Educação Superior (IES) em seu território, sendo que as públicas correspondem a 12% deste total com 5,1% no âmbito estadual, 4,4% no âmbito federal e 2,7% no âmbito municipal. Em Minas Gerais encontram-se 22 IES, sendo que 13 são universidades públicas: 11 federais e 2 estaduais e, ainda, 9 universidades privadas (BRASIL, 2018).

Este Censo indicou que dentre as principais universidades públicas de Minas Gerais se encontravam a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Dentre os indicadores para a seleção das IES constavam os quesitos em qualidade de ensino, mercado de trabalho e pesquisa científica.

Desta maneira, para este estudo foram selecionadas três instituições públicas, a saber: 1) Universidade Maria Montessori (UMM); 2) Universidade Jean Decroly (UJD) e; 3) Universidade Paulo Freire (UPF). Os critérios de escolha foram: a) Instituições públicas reconhecidas no Estado de Minas Gerais que formam professores no curso de Pedagogia há décadas; b) Instituição cujos professores do curso de Pedagogia participam e/ou organizam eventos sobre Educação Inclusiva; c) Instituição cujos professores do curso de Pedagogia que exercem a docência no campo da Educação Inclusiva pesquisam e têm projetos de extensão sobre a temática.

A Universidade Maria Montessori foi criada em 21 de agosto de 1969 com a incorporação da Escola de Farmácia e a Escola de Minas por meio do Decreto Lei nº 778/69. A partir daí, a Universidade criou diversos cursos e vagas. Entre eles, o Curso de Pedagogia que foi criado no segundo semestre de 2008. A implantação e



implementação do curso veio ao encontro das alterações propostas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Já a Universidade Jean Decroly foi criada pelo Artigo 81 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989. A absorção de vários cursos desvinculados anteriormente ao ato formou, assim, a base da Universidade Jean Decroly. Entre os cursos ofertados está o Curso de Pedagogia criado em 1970. A Faculdade de Educação desta Universidade foi instaurada em 1994; nesse período, tiveram início suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com a experiência e história adquiridas pela FaE, foram, então, criadas novas licenciaturas para atendimento à Educação Básica, consolidando assim os objetivos institucionais da Universidade.

A Universidade Paulo Freire é a mais antiga universidade de Minas Gerais. Foi criada em 1927 como uma instituição privada subsidiada pelo Estado. Permaneceu como instituição estadual até 1949 quando foi federalizada. Em 1965, por determinação Federal, passa a ser pessoa jurídica de direito público e ensino gratuito mantida pela União. O Curso de Pedagogia da Instituição foi criado em 1943 fora da Faculdade de Educação - FaE cuja criação foi autorizada em 1968. A partir de então, o curso passou a fazer parte da FaE e passou por uma reestruturação em consonância com a legislação vigente.

A partir da escolha do *locus* das pesquisas, iniciou-se o processo de análise dos projetos pedagógicos que indicou a existência de duas disciplinas obrigatórias apresentadas em cada instituição: uma com conteúdo básico de fundamentos sobre a Educação Inclusiva e outra de Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia indicados não foram encontradas nomenclaturas de disciplinas eletivas/optativas que tratassem sobre educação de alunos com deficiência. Entretanto, verificou-se que há referência de que o tema foi tratado em alguns eixos nos cursos de Pedagogia das Universidades Jean Decroly e Paulo Freire.

Na análise realizada sobre os três Projetos Pedagógicos sob a ótica de qual concepção de Educação Inclusiva norteia os Projetos Pedagógicos das instituições, verificou-se que a mesma gira em torno de como a legislação trata o assunto; apesar de serem oferecidas disciplinas eletivas/optativas em duas das instituições, o rol de disciplinas obrigatórias se constitui de uma que abrange as deficiências em

geral e outra focada em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Isto vem disposto na Resolução CNE/CP nº 1/06 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que dispõe que os alunos desse curso demonstrem consciência da diversidade e respeitem as diferenças de diversas naturezas como, as dos alunos com necessidades especiais. A disciplina sobre língua de sinais tem seu respaldo no Decreto nº 5.626/05 que orienta sobre a obrigatoriedade de todas as licenciaturas ofertarem em seu rol de disciplinas uma sobre Libras.

### **1.3 Os sujeitos da pesquisa**

Após a seleção das IES, recorreu-se à secretaria dos cursos a fim de identificar os professores que ministram disciplinas de Educação Inclusiva obrigatórias e eletivas/optativas nos Cursos de Pedagogia nas três instituições.

Adotou-se o critério de envio do questionário para todos os professores que ministravam disciplinas de Educação Inclusiva nas instituições pesquisadas à época da pesquisa. Assim, do total dos questionários respondidos, foram destacados os professores que ministravam as disciplinas do campo da Educação Inclusiva há mais tempo e aceitaram o convite de conceder, também, uma entrevista semiestruturada para composição da pesquisa. Para preservar a identidade dos professores participantes do estudo foram adotados nomes fictícios.

A Universidade Maria Montessori possuía duas disciplinas sobre Educação Inclusiva e dois professores que as ministram, sendo eles, a professora Ariadne que é Mestre em Psicologia e o professor Marcelo que tem Pós-doutorado em Neurociências. O tempo de atuação deles na instituição na Educação Inclusiva variava entre 6 e 7 anos respectivamente.

A Universidade Jean Decroly possuía duas disciplinas e quatro professores que ministravam os conteúdos sobre Educação Inclusiva, sendo dois professores para cada uma delas. Assim, os professores Carmem, Sofia, Tiago e Clarice, à época da pesquisa trabalhavam com as disciplinas de Educação Inclusiva no curso de Pedagogia da instituição. Quanto à titulação, as professoras Carmem e Clarice possuíam título de Mestres em Educação, a professora Sofia o de Doutora em Educação e o professor Tiago de Especialista em Psicopedagogia. O tempo de atuação na instituição deles variava entre 5 a 18 anos.

A Universidade Paulo Freire possuía sete professores que ministravam as disciplinas sobre o tema dentro do rol de disciplinas obrigatórias e

eletivas/optativas. As professoras Ariane, Mariana, Miriam, Thaís e Talita responderam aos questionários. Quanto à titulação, as professoras Ariane e Thaís tinham Pós-doutorado em Educação, a professora Mariana era Doutora em Psicologia e as professoras Miriam e Talita eram Mestres em Educação e Linguística. O tempo de atuação deles com o tema da Educação Inclusiva na instituição variava entre 1 ano e meio a 5 anos. Vale ressaltar que a professora Mariana não atuava diretamente no curso de Pedagogia da IES, sendo responsável pela formação, inclusive, de alunos de outros cursos.

#### Quadro 1 – Os Sujeitos de Pesquisa

| UNIVERSIDADE JEAN DECROLY     |                |                            |                |
|-------------------------------|----------------|----------------------------|----------------|
| PROFESSORES                   | TITULAÇÃO      | ATUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA |                |
|                               |                | TOTAL                      | NA INSTITUIÇÃO |
| Carmem                        | Mestrado       | 10 anos                    | 9 anos         |
| Sofia                         | Doutorado      | 20 anos                    | 18 anos        |
| Tiago                         | Especialização | -                          | 2 anos         |
| Clarice                       | Mestrado       | 12 anos                    | 5 anos         |
| UNIVERSIDADE MARIA MONTESSORI |                |                            |                |
| Ariadne                       | Mestrado       | 10 anos                    | 6 anos         |
| Marcelo                       | Pós-doutorado  | 7 anos                     | 7 anos         |
| UNIVERSIDADE PAULO FREIRE     |                |                            |                |
| Ariane                        | Pós-doutorado  | 12 anos                    | 3 anos         |
| Mariana                       | Doutorado      | 4 anos                     | 4 anos         |
| Miriam                        | Mestrado       | 10 anos                    | 2 anos         |
| Thaís                         | Pós-doutorado  | 1,5 anos                   | 1,5 anos       |
| Talita                        | Mestrado       | 15 anos                    | 5 anos         |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Pelos dados apresentados, pode-se verificar o tempo de trabalho nas instituições, com os conteúdos concernentes à Educação Inclusiva, possui uma média de 4 anos. Com exceção da professora Sofia que trabalha com esta temática há quase duas décadas, pois sua formação é totalmente na área de Educação Inclusiva e na qual focou todo seu tempo de trabalho na Educação Superior.

#### 1.4 Procedimento para coleta de dados

Neste estudo optou-se, em primeiro lugar, pela revisão de literatura, verificando-se em sites oficiais, como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e no Catálogo de teses & Dissertações da Capes, trabalhos realizados no

período de 2000 a 2020 que abordaram a Educação Inclusiva nos Cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior – IES públicas.

Observando a importância deste processo, verifica-se que

A revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação. Aquela envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, atas de congressos, resumos etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema. A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento (BENTO, 2012, p.1).

Esta etapa foi realizada no período de janeiro a abril de 2020 e teve como objetivo verificar a relevância desse estudo no espaço acadêmico e identificar os resultados obtidos nesses estudos sobre a formação docente para atendimento de alunos com deficiência no espaço escolar.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na realização da pesquisa documental, observando-se a natureza da pesquisa e dos objetivos propostos para o estudo dos documentos referentes, realizada no período de fevereiro a julho de 2019. A pesquisa documental contém um conjunto qualitativo dos dados pesquisados, pois foi possível, por meio dos documentos, ter um olhar crítico e cuidadoso de suas fontes.

Sobre esta questão, verificou-se que

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador (SILVA et al., 2009, p. 4556).

O período de realização desta etapa foi de janeiro a agosto de 2019 e, inicialmente, realizou-se o estudo da legislação vigente sobre Educação Inclusiva proposta pelo Ministério da Educação (MEC). Os primeiros regulamentos brasileiros

acerca dos direitos à integração das “pessoas portadoras de deficiência” se deram na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 7.853/89. Para este estudo, as legislações mais profundamente pesquisadas foram os dispostos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em que a garantia da educação para estudantes com deficiência e com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) foi efetivamente pautada. A partir daí, realizou-se a verificação dos documentos concernentes aos Cursos de Pedagogia, a saber: os projetos pedagógicos, planos de curso e a matriz curricular para verificação do tratamento concedido aos conteúdos e disciplinas do campo da Educação Inclusiva, a fim de identificar princípios e concepções de Educação Inclusiva presentes nos documentos e as atividades teóricas e práticas ofertadas nos cursos.

Finalmente, na terceira etapa da pesquisa realizou-se a pesquisa de campo que se deu dentro da perspectiva de estudo de caso, cujo contexto foram os Cursos de Pedagogia de três instituições de Educação Superior públicas situadas em Minas Gerais, por meio da análise de conteúdo e da educação comparada procurou-se verificar como as instituições atendem à legislação na sua matriz curricular, averiguando semelhanças e diferenças no atendimento das universidades ao que rege a legislação vigente. De acordo com Gil (2009), há uma crença de que este tipo de pesquisa é mais adequado para se conseguir respostas às questões formuladas e, também, que apresenta facilidade em seu desenvolvimento. Em algumas situações, o estudo de caso é muito mais recomendado do que um levantamento de campo ou um experimento (GIL, 2009).

Este método se mostrou mais adequado por apresentar resultados claros sobre cada um dos contextos e permitiu verificar como cada uma das IES atende à legislação proposta para formação de professores no curso de Pedagogia para o atendimento aos alunos com deficiência. E como surgem, daí, suas concepções e princípios sobre a Educação Inclusiva.

Alves-Mazzotti (2006) lembra que os estudos de caso são adequados para demonstrar algo que ocorre em uma situação particular que pode se estender ou não a outras instituições ou pessoas. Trata-se de um procedimento metodológico utilizado para responder o como e o porquê ou, ainda, se o objetivo é um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto natural (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Nesta etapa, que ocorreu no período de fevereiro a julho de 2019, foram aplicados questionários a todos os professores que ministravam disciplinas de

Educação Inclusiva nas Instituições de Ensino Superior em análise. Os questionários foram enviados para o endereço de e-mail dos professores cadastrados no *site* da instituição ou no e-mail disponibilizado pela secretaria dos cursos. Assim, foram enviados, quatro questionários para a Universidade Jean Decroly, dois para a Universidade Maria Montessori e sete para a Universidade Paulo Freire. Os professores das Universidades Jean Decroly e Maria Montessori responderam prontamente aos questionários. Para alguns professores da Universidade Paulo Freire fez-se necessário o reenvio de até três vezes até que se obtivesse resposta e, do total de sete enviados, dois não retornaram.

Do total de professores que responderam ao questionário, foram selecionados dois de cada Instituição para participar da entrevista. Os critérios de escolha dos profissionais foram: a) ter respondido ao questionário da pesquisa; b) ter ministrado disciplinas de Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia em vários semestres; c) ter abertura para participar da entrevista e d) assinar o Termo de Livre Consentimento Esclarecido referente aos critérios éticos na pesquisa (COEP/UFMG). Todos os seis professores selecionados para a entrevista se prontificaram a concedê-la.

Pretendeu-se, por meio das entrevistas que ocorreram entre junho e outubro de 2019, obter dados sobre os seguintes aspectos: concepções de Educação Inclusiva, princípios norteadores para Educação Inclusiva e metodologias adotadas no Curso de Pedagogia para atendimento aos alunos com deficiência. Os roteiros do questionário e da entrevista estão dispostos respectivamente nos Apêndices 1 e 2 e os consolidados de ambos estão apresentados nos Apêndices 3 e 4 deste trabalho.

Torna-se relevante destacar que esta dissertação e todas as informações obtidas para a coleta e tratamento dos dados obtidos junto aos participantes foram previamente submetidos à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG. Desse modo, os professores selecionados para a entrevista nas instituições públicas de Educação Superior que ministram disciplinas no Curso de Pedagogia receberam todas as orientações necessárias para participarem da entrevista e, após todos os esclarecimentos, aqueles que estiveram de acordo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disposto no Anexo D. A utilização de nomes fictícios para as Instituições e para os

participantes da pesquisa foi adotada para resguardar o anonimato das instituições e dos sujeitos participantes da pesquisa.

## 1.5 Procedimentos para análise dos dados

Quanto ao procedimento para tratamento dos dados, realizou-se a análise das respostas dos questionários e as entrevistas, após sua transcrição, foi analisada sob a ótica do conjunto de técnicas descritas na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Desse modo, a análise compreende o modo de realizar a leitura nas entrelinhas do texto. A análise de conteúdo prevê uma gama de técnicas para verificar como se dão as proposições dentro de todas as formas de comunicação, independente da natureza de seu suporte, para tanto, foi necessário utilizar procedimentos sistemáticos para descrição dos conteúdos das mensagens (BARDIN, 2016).

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo pode ser entendida como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não), indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p.48).

Para Bardin (2016), a “intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44). Assim o pesquisador trabalha com vestígios deixados em interlocuções que podem se manifestar por estados, informações ou fenômenos e, desse modo, existem dados a serem desvelados a partir destas pistas. Por meio do tratamento das mensagens, pode-se deduzir de modo lógico, ou seja, inferir conhecimentos acerca do emissor ou relativas ao seu meio. Para que a técnica tenha êxito, torna-se relevante realizar a descrição e a análise, revelando as características dos enunciados, e na sequência identificar as inferências necessárias para, desse modo, realizar a interpretação e dar significado às informações. Assim, “o aspecto inferencial da análise de conteúdo que, acrescido das outras características, fundamenta sua unidade” (BARDIN, 2016, p. 45).

Coerente com essa perspectiva realizou-se a formatação das respostas do questionário, organizando o mesmo em tabelas com o objetivo de elaborar um

consolidado com as respostas dos participantes na pesquisa (Apêndice 3). Também as entrevistas foram lidas, transcritas e organizadas em um consolidado por meio de categorias, considerando as contribuições de Bardin (2016) sobre Análise de Conteúdo (Apêndice 4).

Desse modo, o tratamento dos dados gerou as seguintes categorias e subcategorias, a saber: 1) Educação e Inclusão; 2) Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia; 3) Demandas dos estudantes sobre formação no campo da Educação Inclusiva; 4) Receptividade dos alunos para a formação no campo da Educação Inclusiva; 5) Habilidades e competências para o atendimento dos alunos com deficiência; 6) Experiência docente em sala de aula com Educação Inclusiva dividida nas subcategorias 6.1) Facilidades; 6.2) Dificuldades e 6.3) Desafios; 7) Demandas para o trabalho com a diversidade e Educação Inclusiva; 8) Desafios na formação para o atendimento dos alunos com deficiência. (Apêndice 4).

Esse estudo também considerou contribuições oriundas da Educação Comparada, procurou-se identificar semelhanças e diferenças de propostas entre as Universidades pesquisadas sem estabelecer preferências entre elas, mas ao contrário procurou-se saber como estão sendo trabalhados os conteúdos do campo da Educação Inclusiva e, além disso, identificar concepções que perpassam o entendimento dos professores sobre a temática.

Nesse sentido, verificaram-se como estas concepções são apresentadas nos documentos do curso investigado.

Assim,

Comparar é um recurso fundamental nas atividades de conhecer. Por isso mesmo, os educadores o empregam sempre que desejam esclarecer questões teóricas e práticas relativas do seu mister. O nome Educação Comparada reserva-se, no entanto, a designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizam pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto (LOURENÇO FILHO, 2004, p.17).

Como se vê, a Educação Comparada foi eleita como uma das orientações metodológicas que melhor atendia à perspectiva de responder ao questionamento levantado para a pesquisa, pois tem como objeto os sistemas nacionais de ensino e procura assinalar as semelhanças e diferenças nos seus processos de ensino-aprendizagem tanto em seus documentos como na efetivação das propostas contidas neles. Nesse sentido, por meio da Educação Comparada os sistemas de ensino se tornam objetos de indagação em que forças sociais podem ser



caracterizadas, verificadas e compreendidas dentro de um contexto sócio-histórico-político numa estrutura orgânica. (LOURENÇO FILHO, 2004).

Nesse sentido, pode-se afirmar que,

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural etc. a que pertencem. (FERREIRA, 2008, p. 125).

Também de acordo com Morgado (2017), o currículo é hoje um construto social para um processo formativo com uma grande gama de saberes. Assim, a educação comparada pode favorecer a sua (re) organização de modo que se torne consoante com os tempos atuais e sejam diretamente influenciados por contextos nacionais e internacionais. O espaço-tempo eleito para concretização do currículo são os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia que formam professores para atuarem no contexto escolar. Assim, a comparação entre diferentes dados pode ser enriquecedor e tornar este processo mais efetivo.

## **CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E PRINCIPAIS DESAFIOS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

Apesar das lutas por direitos terem acontecido ao longo da história, foi a partir das décadas de 1980 e 1990 que os movimentos sociais se mobilizaram com mais veemência pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência à educação e estas lutas ganharam força em todo o planeta. Foi nesse período que o lema “nada sobre nós, sem nós” repercutiu e trouxe discussões acerca de como pessoas com deficiência se reconheciam participativas e atuantes na sociedade. O Brasil participa deste movimento internacional por uma Educação Inclusiva. Assim, a legislação brasileira se constitui a partir de tratados e convenções internacionais em prol destes sujeitos e para sua efetiva participação em ambientes educacionais inclusivos.

Pode-se perceber, deste modo, o nível de importância dada ao tema nas Leis brasileiras que dispõem sobre a implementação da Educação Inclusiva para pessoas com deficiência na Educação Básica e a formação docente para atendimento das necessidades educacionais especiais destes sujeitos. Vale ressaltar que, apesar de toda evolução das políticas públicas para inclusão dos estudantes com deficiência, ainda se faz necessária a efetivação das recomendações dos dispositivos legais nas práticas pedagógicas. Na legislação os direitos à educação dos estudantes com deficiência estão garantidos, entretanto muitas vezes o que é orientado nos textos legais vai além das possibilidades e realidades dos espaços educacionais brasileiros. Assim, pode-se perceber nos dispositivos legais metas que demandam um maior tempo para sua execução e implementação. As normas muitas vezes apresentam o ideal de uma escola inclusiva se distanciando de uma realidade dinâmica e complexa, principalmente, frente às diversidades presentes em todas as regiões do país. (SILVA JUNIOR; DUARTE, 2015).

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais orientações da legislação para implementação da Educação Inclusiva no Brasil. Nesse sentido, considerou-se importante, em primeiro lugar, realizar uma revisão de literatura e a legislação pertinente ao campo da Educação Inclusiva para alunos com deficiência com o intuito de verificar como estão se dando as pesquisas acerca do assunto e o que dizem os textos das Leis sobre o tema. Após esta análise, levantaram-se as

questões sobre as terminologias Educação Especial e Educação Inclusiva, tendo em vista que a legislação prescreve que essa transição terminológica ocorra com as duas modalidades de ensino como complementares até que se atinjam os objetivos da Educação Inclusiva no atendimento dos alunos com deficiência da rede regular de ensino. Em seguida faz-se um levantamento da legislação brasileira focada no processo educacional das pessoas com deficiência desde seu acesso e permanência na escola passando pela orientação das Leis acerca da formação de professores para o atendimento a estes alunos.

## 2.1 Educação Inclusiva: revisão de literatura e da Legislação Brasileira

Sobre os procedimentos adotados na revisão de literatura, inicialmente, realizou-se um levantamento preliminar dos trabalhos publicados no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD) e no *site* de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre formação para Educação Inclusiva nos cursos de Pedagogia, utilizando-se, assim, os descritores “curso de Pedagogia” e “pedagogia”, “formação docente” e “formação de professores”, “Educação Inclusiva” e “educação especial”. O **Quadro 2** apresenta os resultados obtidos.

**Quadro 2 – Educação Inclusiva na Formação Docente no Site BDTD e CAPES**

| Descritores   | Quantidade |        |
|---|------------|--------|
|   | BDTD       | CAPES  |
| “Pedagogia”, “educação inclusiva”, “formação docente”                 | 81         | 20.525 |
| “Pedagogia”, “educação inclusiva”, “formação de professores”          | 209        | 30.882 |
| “Pedagogia”, “educação especial”, “formação de professores”           | 223        | 32.104 |
| “Pedagogia”, “educação especial”, “formação docente”                  | 85         | 21.821 |
| “Curso de Pedagogia”, “educação especial”, “formação de professores”  | 23         | 24.419 |
| “Curso de Pedagogia”, “educação especial”, “formação docente”         | 7          | 13.254 |
| “Curso de Pedagogia”, “educação inclusiva”, “formação docente”        | 12         | 11.926 |
| “Curso de Pedagogia”, “educação inclusiva”, “formação de professores” | 23         | 23.172 |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Constatou-se, pelos resultados obtidos por meio da ferramenta de busca e pela consulta aos resultados, que as pesquisas sobre como se dá a formação do profissional da educação em cursos de Pedagogia ainda são reduzidas quando comparadas ao universo de cerca de 600.000 pesquisas realizadas nas diferentes áreas. Verificou-se ainda, entre os resultados obtidos, que a maioria das pesquisas é referente à percepção do egresso do Curso de Pedagogia, ou seja, foram

localizados, nesse período, poucos trabalhos que focalizaram a formação deste profissional por meio das disciplinas de Educação Inclusiva/educação especial que compõem a matriz curricular do curso.

A Educação Inclusiva é uma proposta educativa e um projeto relativamente novo e pertinente no âmbito de discussões mundiais no campo da educação, conquanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 já ter, à época, proclamado o direito das minorias. As discussões ficaram mais acirradas a partir da década de 1990, em Jomtien, Tailândia, onde ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. “Tal documento foi relevante por reafirmar o que estava disposto acerca da instrução, na Declaração Universal dos Direitos Humanos” (NOZU; ARAUJO, 2009, p. 5). Após a Declaração de Jomtien, um dos maiores marcos na conquista da educação de pessoas com deficiência foi a Declaração de Salamanca de 1994, que, em seu texto, veio demonstrar que a educação precisa ser equitativa para todos os estudantes, atendendo às necessidades específicas de cada um, de acordo com sua deficiência.

No contexto brasileiro, encontra-se um conjunto de legislação que trata do assunto desde a Constituição Federal de 1988, que, apesar de não abordar especificamente sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, propõe, em seu artigo 208, Inciso I, “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, s.p).

Sobre esta questão, Nakayama (2007) destaca que a legislação, por meio do conceito de Educação Inclusiva, abre o espaço educacional a todo e qualquer aluno com deficiência, assim, permitindo o estudo e a análise mais sistemática da inclusão desses alunos e da maneira como se dá o atendimento às necessidades educacionais desse grupo. “Quando entramos em uma escola, podemos perceber inúmeras situações de exclusão” (NAKAYAMA, 2007, p. 3); desta maneira, as discussões sobre o tema podem trazer luzes sobre como lidar na superação de preconceitos existentes no âmbito escolar.

Segundo Assunção (2007), as leis advêm da cultura partilhada dentro de uma comunidade; assim, “tudo que é naturalizado e aceito em uma sociedade, toda a ideologia, perpassa naturalmente o texto legal” (ASSUNÇÃO, 2007, p. 11). Desse modo, os profissionais que exercem a docência e a realização pesquisas no campo

da educação são instigados a refletir sobre suas ações e buscar, dentro de seu papel social, melhores alternativas para evitar e combater o preconceito e a exclusão no contexto social, incluindo o espaço escolar. Por consequência, a legislação a favor da inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns ocorreu pela força dos movimentos sociais que pressionaram e questionaram os modelos segregacionistas.

Nesse sentido, tendo como base a legislação em vigor sobre os conteúdos essenciais que devem ser trabalhados na formação inicial de professores para atuação no campo da Educação Inclusiva, destaca-se especialmente a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que dispõe sobre as DCN Curso de Pedagogia, licenciatura. A leitura deste documento revelou que a formação do Pedagogo deverá atender à exigência legal de que o aluno do Curso de Pedagogia deverá vivenciar atividades que desenvolvam a consciência sobre a diversidade, respeitem todas as diferenças, entre elas, a dos alunos com necessidades especiais, conforme apresentado no Art. 4º, Inciso X. A instituição deverá oferecer atividades complementares decorrentes ou associadas às disciplinas para propiciar vivências e experiências em diversas áreas de conhecimento, entre elas, *opcionalmente*, a educação de pessoas com necessidades especiais como descrito no Art. 8º Inciso III (BRASIL, 2006a).

Sobre esta questão, Cury (2013) afirma que,

[...] a cada vez que a legislação e a regulamentação tratam da formação docente, a educação especial começou a ser citada como obrigação das instituições formadoras. Ou seja, os estudantes do curso normal médio, do curso normal superior, da pedagogia e das licenciaturas devem ter conteúdos que abranjam o direito à diferença na perspectiva da educação especial como educação inclusiva (CURY, 2013, p.21).

Como se vê, na medida em que foram aprovadas legislação e regulamentação para a formação inicial de professores, a educação especial começou a ser citada como obrigação das instituições formadoras. Ou seja, de acordo com a legislação específica em vigor, os estudantes da Pedagogia e das licenciaturas passaram a ter na formação conteúdos que focalizavam o direito à diferença na perspectiva da educação especial como educação inclusiva.

Em relação ao atendimento à legislação sobre formação para Educação Inclusiva pelas IES, Cury (2013) salienta que as leis em prol do direito das pessoas com deficiência à educação giram em torno do princípio da igualdade sem discriminações. “A diferença de tratamento deve estar relacionada com a situação,

com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para a justificar” (CURY, 2013, p.21). A legislação rege, assim, a proteção de sujeitos com direito à igualdade de condições, focalizando um contexto mais amplo que é denominado equidade. Quando da aplicação da lei, a equidade pode ser percebida como,

[...] um conceito que visa ao equilíbrio entre o princípio da igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais. A equidade mediatiza a norma igualitária em cuja aplicação se pode haver e reconhecer um óbice à própria igualdade ou uma situação na qual resida uma determinação específica. No caso concreto de se revelar uma situação potencialmente obstaculizadora da igualdade, deve-se buscar sua superação de modo a introduzir uma nova relação, agora mais igualitária, onde antes havia uma relação de desigualdade (CURY, 2013, p.21).

Na mesma linha de discussão, Cruz, Glat (2014) afirma que a repercussão da legislação sobre Educação Inclusiva atinge diretamente a formação inicial de professores para o atendimento de alunos com deficiência. Entretanto, “a noção de *Inclusão* no âmbito da educação escolar por vezes se configura como ‘resposta pronta’ ou ‘solução imediata de todos os problemas’, e não como provocação e/ou desafio a ser enfrentado em/pelo nosso sistema de ensino” (CRUZ; GLAT, 2014, p.259).

Nesse sentido, é fundamental que a inclusão escolar seja encaminhada para reflexões e ações com o objetivo de se construir um projeto coletivo com mudanças de paradigma organizacional e pedagógico e, conseqüentemente, mudanças nas relações dos sujeitos que integram esta transformação. Um dos pontos que deve ser levado à reflexão é o da contradição entre a flexibilização curricular e o atendimento individualizado necessário à efetivação da Educação Inclusiva em uma escola pouco sensível as diferenças e diversidade.

Torna-se relevante destacar que a legislação, apesar de orientar a formação inicial de professores para a Educação Inclusiva, não indica como deve ser organizada a preparação dos futuros pedagogos para que sejam capazes de atuar em prol da flexibilização do acesso aos conteúdos por meio de um currículo adaptado às especificidades dos alunos com deficiência inseridos na rede regular de ensino. A orientação descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu Capítulo 5, Art. 59, alínea I, é a de que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos,

técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, s/p).

Como se vê, existe uma legislação em vigor, entretanto ela não detalha como esta regulamentação deverá ocorrer durante a formação inicial de professores e qual as competências esperadas do futuro docente. Assim, torna-se relevante saber: que habilidades e competências deverão ser desenvolvidas na formação inicial de professores para uma intervenção efetiva no Projeto Pedagógico e no currículo proposto pelas escolas para garantia da acessibilidade aos conteúdos desenvolvidos pelos estudantes com deficiência.

Em sua pesquisa sobre a formação docente para a inclusão, Machado (2010) posiciona-se a favor de uma ação formativa filosófica a partir das instituições formadoras, já que, na maioria das vezes, a essência dos conceitos básicos, cujo objetivo é o de organizar o campo de conhecimento trazendo a compreensão dos significados propostos, são pouco trabalhados em relação à preocupação dos professores com os objetivos e fins das disciplinas que ministram acerca do tema da Educação Inclusiva.

Desse modo, na visão da autora,

Realizam-se tantas pesquisas sobre métodos para inclusão, sem conhecer a essência da inclusão. É importante sabermos que existem outras dimensões da pesquisa, como a filosófica que se preocupa com a busca do sentido e não dos aspectos do objeto. No caso da inclusão, é fundamental estudar o ser, já que ele é o objeto a ser incluído. É preciso saber que todo ser humano tem uma estrutura geral, universal, o que o diferencia de outros seres vivos e que não necessariamente ele use todas as estruturas de uma só vez e da mesma forma. Para o processo de inclusão, é muito importante considerar que todos têm a mesma estrutura, geralmente só vemos as diferenças (MACHADO, 2010, p.154).

Para que o processo de inclusão ocorra de maneira efetiva, a formação inicial de professores demanda uma mudança do olhar sobre a pessoa com deficiência. O que significa, entre outro, tomar consciência da necessidade humana de se desenvolver e ter acesso ao conhecimento socialmente produzido. Essa posição, vem ao encontro do que preconiza a Educação Inclusiva sobre a garantia de acessibilidade e a educação de qualidade para todos os alunos.

## 2.2 As terminologias Educação Especial e Educação Inclusiva: Alguns elementos históricos

Neste tópico, pretende-se caracterizar os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, apresentando a evolução de um termo e de outro e suas confluências e especificidades.

A Educação Inclusiva é considerada uma educação para todos a partir do momento que se leva em consideração toda diversidade humana como etnia, orientação sexual, gênero, ritmos, deficiência etc. Assim, faz-se necessário esclarecer que a Educação Inclusiva tratada nesta dissertação é a Educação Inclusiva direcionada aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Desta forma,

Aplicando o conceito de educação inclusiva ao educando, público-alvo da educação especial, temos uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido educando, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo. Esse, por sua vez, age ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela (CAMARGO, 2017, p.2).

A Educação Especial foi eleita a educação para os alunos que apresentavam alguma disfunção motora, cognitiva ou de fala. A partir dos anos 1970, um dos marcos da Educação Especial foi que os alunos com necessidades educacionais especiais seriam instruídos em suas escolas ou centros educacionais com métodos específicos para seu processo ensino-aprendizagem e não existia a garantia de sua matrícula na rede regular de ensino. Assim, as escolas especiais foram o *locus* em que os alunos com deficiência eram matriculados no período denominado segregacionista.

Para Glat e Fernandes (2005), esse tipo de ensino possuía características de um modelo médico ou clínico, uma vez que a classe médica que tratava desta clientela em hospitais psiquiátricos se atentou em primeiro lugar da necessidade da escolarização desses indivíduos que se encontravam misturados sem classificação por idade, principalmente pessoas com deficiência intelectual. Assim, o atendimento educacional a estas pessoas possuía um viés terapêutico com a avaliação e identificação, utilizando-se de exames médicos e testes psicológicos para testes de inteligência e classificação etiológica. Havia pouco enfoque nas atividades acadêmicas, pois não eram consideradas necessárias ou mesmo possíveis,



observando-se o quadro de deficiência cognitiva ou sensorial severa; assim, eram priorizadas as terapias individuais como, por exemplo, fisioterapia, fonoaudiologia, psicopedagogia entre outras (GLAT, FERNANDES, 2005).

De acordo com Cardoso (2004), a partir dos anos 1980 no Brasil, em consonância com outros países que voltaram sua atenção ao modo como se dava a organização dos serviços de Educação Especial em seus países, começa a surgir a integração educativa, cuja premissa girava em torno de que o ensino de crianças, jovens e adultos com deficiência deveria se dar, tanto quanto possível, no âmbito da escola regular, pois o sistema de ensino especial foi criado para ser um modelo de ensino paralelo e direcionado para atendimento aos diferentes, o que contribuía para que fossem segregados e excluídos da sociedade de uma maneira geral.

Assim, quando se iniciou o movimento mundial em prol das pessoas com deficiência a partir dos anos 1990, essa proposta começou a ser questionada e levantou-se a dúvida se este tipo de ensino estaria efetivamente atendendo às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

A aparição de terminologias que têm distinguido e distinguem a Educação Especial, que vão desde a normalização, a integração, a inclusão, à diversidade, nos levam até o novo postulado lançado pela Organização das Nações Unidas, de acessibilidade, mostram o lado obscuro que existe para todo aquele que é diferente, que não se ajusta a modelos majoritários, que fazem evidência de uma pessoa pertencer a grupos homogêneos que geralmente fundamentam sua coesão em ser iguais frente a outros que são distintos. (CAMACHO, 2004, p.10).

Segundo Camacho (2004), a educação necessitava de, naquele momento, passar por uma reformulação da sua intenção educativa e do que ocorria nela. A escola estava sendo desafiada a introduzir modelos de atenção à diversidade e reavaliar toda a organização educativa. A aproximação aos temas diversidade, diferença e acessibilidade exigiu uma mudança de paradigma dentro dos sistemas educativos.

Desse modo a inquietação de como se dava a exclusão das pessoas com deficiência e a reafirmação do direito de educação para todos foi assinada, por 92 países e 25 organizações internacionais, a Declaração de Salamanca.

Como pode-se perceber,

Um dos aspectos mais ressaltados durante as discussões era o modo como o sistema educacional tem atuado, levando à exclusão de uma grande parcela dos alunos. Os especialistas revelaram que a inclusão dos grupos minoritários não é uma decorrência natural do

sistema de ensino, mas exatamente o oposto. O sistema tende a excluir os alunos diferentes, privilegiando os alunos considerados normais. (CARDOSO, 2004, p. 21).

Assim, com as discussões levantadas durante a Declaração de Salamanca em 1994, surgiu o termo Educação Inclusiva, proposta que seria implementada nas escolas regulares com orientações para o combate a atitudes discriminatórias, com condições para um desenvolvimento integrado das comunidades que levariam a uma sociedade inclusiva e com uma real educação para todos. “A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11). A Declaração ressalta, ainda, que o aluno com necessidades educacionais especiais deve ter assegurado apoio suplementar para se atingir uma educação eficaz.

A Educação Inclusiva pode ser entendida como,

[...] essencialmente uma modalidade de promoção da qualidade de ensino, é orientar a atividade pedagógica para a satisfação e expansão de necessidades individuais; é também escolher o envolvimento mais apropriado para enriquecer o potencial adaptativo de todos os estudantes sem exceção; é mobilizar com flexibilidade os recursos existentes e romper barreiras; é identificar e aplicar boas práticas clínico-educacionais de excelência; é, em síntese, desenvolver atitudes positivas, responder à diversidade, aumentar a participação dos atores do processo ensino-aprendizagem e compensar desigualdades de várias ordens, respeitando ainda contextos socioeconômicos, culturais e linguísticos (FONSECA, 2004, p. 52).

De acordo com Glat e Fernandes (2005), a escola regular precisou adequar-se para receber o aluno com deficiência que passou a ter seu acesso irrestrito a ela e as escolas especiais, que tinham o papel de um atendimento direto a estes sujeitos, passaram a atuar como suporte para a inserção deste alunado nas escolas regulares (GLAT; FERNANDES, 2005).

Santos (2002), por sua vez destaca que,

[...] a Educação Inclusiva se contrapõe à homogeneização padronizada de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana. Cabe ressaltar que a deficiência é considerada como uma “diferença” que faz parte dessa diversidade e não pode ser negada, porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas (SANTOS, 2002, p.31).

A reflexão de como ocorria a educação de alunos com deficiência fazia emergir a urgente mudança nos paradigmas de como se dava a inserção e

permanência desse alunado dentro das instituições educacionais. A escola foi chamada à sua responsabilidade de se tornar acessível a todos, ou seja, a mudança deveria ser da instituição para acolher o estudante e oferecer condições de sucesso para seu percurso acadêmico.

Se o termo surgiu no início da década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento. (MENDES, 2006, p.402).

Pode-se afirmar que, a partir da assinatura da Declaração de Salamanca, o Brasil, um dos países signatários desse tratado, iniciou o processo de traduzir as propostas constantes no texto da declaração e inseri-las na legislação para a implementação do processo da Educação Inclusiva no país. A legislação veio regulamentar o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial e orientar o processo de inserção desses alunos na rede regular de ensino. Assim, não há uma transição entre os conceitos e sim uma coexistência das duas modalidades em que os pressupostos do campo de conhecimento da Educação Especial devem subsidiar a efetiva inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

### **2.3 A Legislação para Educação Inclusiva no Brasil**

O Brasil apresenta, em seu escopo legal, um conjunto de Leis e Decretos que abordam o modo pelo qual a Educação Inclusiva deve ocorrer em escolas regulares e como esse conteúdo deve ser trabalhado na formação docente para atendimento ao seu público-alvo. As lutas dos movimentos sociais, no Brasil, para aprovação de uma legislação sobre o tema, tiveram seu auge nos anos 1980 e 1990, quando muitas conquistas se tornaram textos de Leis que garantiam os direitos das pessoas com deficiência na área educacional.

Sobre essa questão, Mendes (2006) afirma que, a partir dos estudos para “normalização” das classes especiais nos Estados Unidos, iniciada na década de 1990, outros países fizeram o mesmo. Assim, o tema passa a ganhar notoriedade com implementação das conferências mundiais sobre Educação Inclusiva, entre elas, Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), que produziu a Declaração de Salamanca, importante marco para a Educação Inclusiva no mundo.

A Declaração de Salamanca de 1994 propôs a mudança arquitetônica e comportamental da escola para atender a criança com deficiência, ou seja, não era o aluno que deveria se adaptar à escola, mas sim a escola é que deveria estar preparada para receber a criança com deficiência e atendê-la em suas necessidades. Esta Declaração defende uma formação docente que permita ao professor exercer com autonomia e aplicar sua competência na adaptação de programas de estudos e da Pedagogia para atender alunos com deficiência, sendo também estes preparados para argumentar, discutir e colaborar com especialistas e com os pais.

No Brasil, no mesmo ano, foi criada a Portaria Ministerial 1.793/94 do MEC recomendando a inclusão da disciplina “Aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas (BRASIL, 1994), incluindo, desse modo, em suas matrizes curriculares, disciplinas para o atendimento adequado às pessoas com necessidades educacionais especiais no processo ensino-aprendizagem.

Este documento deu origem à Política Nacional de Educação Especial de 1994, que orienta a integração destes alunos em classes comuns do ensino regular. Entretanto, em seu texto não há alusões a uma reformulação das práticas da escola e um real atendimento às potencialidades dos alunos com deficiência.

O movimento de conferências em prol das pessoas com deficiência começa a mudar o cenário mundial no tratamento educacional dado a estas pessoas, pois a proposta era modificar o que já vinha acontecendo para atender às especificidades de cada deficiência com uma necessária reformulação dos currículos, formas de avaliar, formação de professores e uma escola democrática efetiva (MENDES, 2006).

A atenção dada às especificidades de cada deficiência encontra-se nos números dos diferentes institutos de pesquisa pelo mundo. O Censo de 2010, por exemplo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicou que a população do Brasil estava em 190.755.799 de pessoas e que, deste total, 23,9% possuíam alguma deficiência, ou seja, 45.590.635 pessoas.

Como se vê, esses dados revelam a importância da educação para pessoas com deficiência e o imperativo de a mesma ser pesquisada e aprimorada para atendimento às pessoas que possuam necessidades educacionais especiais.

As deficiências em si trazem reações diferenciadas pelas pessoas que convivem com as pessoas com deficiência. Nesse sentido,

Cada deficiência acaba acarretando um tipo de comportamento e suscitando diferentes formas de reações, preconceitos e inquietações. As deficiências físicas, tais como paralisias, ausência de visão ou de membros, causam imediatamente apreensão mais intensa por terem maior visibilidade. Já a deficiência mental e a auditiva, por sua vez, são pouco percebidas inicialmente pelas pessoas, mas causam mais estresse, à medida que se toma consciência da realidade das mesmas (MACIEL, 2000, p.53).

Ainda segundo o autor, as pessoas com deficiência são vistas como doentes crônicos, um peso ou um problema. Este estigma é forte e condiciona o pensamento sobre as pessoas com deficiência que são vistas como incapazes, indefesas, sem direitos, sempre deixados em segundo lugar.

Vale ressaltar que apesar da LDB, Lei nº 9.394/96, em seu Capítulo V, parágrafo 3º, Inciso III, garantir formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência, em seu texto não consta ainda o conceito de Educação Inclusiva. No Capítulo V, Art. 5º, o texto propõe que a Lei entende como educação especial a modalidade de educação para pessoas com deficiência, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

Também o Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal que perpassa todas as modalidades e níveis de ensino, ratificando a educação especial como complementar ao ensino regular.

Uma das normas sobre a formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência está explicitada na Proposta do Conselho Nacional de Educação em seu Conselho Pleno CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que dispõe sobre as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). Esse decreto apresenta em seu texto a garantia da formação docente condizente com os desafios contemporâneos. De acordo com a legislação,

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares

em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o habilitarão para o atendimento à diversidade dos alunos e para trabalhar na perspectiva da escola inclusiva. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002 p. 55).

Torna-se relevante destacar que a Resolução do Conselho Nacional de Educação, em sua Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução garante o atendimento escolar para alunos com deficiência desde a educação infantil e alerta que deverá ser ofertada em escolas regulares para tornar-se inclusiva. Neste sentido, a resolução indica, em seu art. 3º:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2001, p. 1).

Como se vê, esta resolução prevê, também, que todo sistema de ensino deverá ter um setor responsável pela educação especial e com profissionais com formação na área. Nos termos da resolução, “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, s.p). Assim, a adequação e atendimento à legislação para formação desses profissionais terá que ser efetiva para a inclusão dos alunos com deficiência no âmbito educacional.

Também o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 apresenta orientações para que a formação de professores contemple a inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais. Contudo, para Garcia (2013), esta declaração não traz ao futuro professor uma *perspectiva orgânica* de como se dá o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

Verificou-se que a Resolução CNE/CP nº 1/2002, em seu parágrafo 3º, Inciso II, consta que as instituições de Educação Superior deverão contemplar, em seus currículos para formação de docentes, disciplinas que apresentem a diversidade e que disponibilizem informações referentes ao atendimento das especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais, isto é, “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e das comunidades indígenas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). Também, em 2002, é aprovada a Lei nº 10.436 que dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oficial da comunidade surda brasileira tornando, assim, o Brasil um país reconhecidamente bilíngue (BRASIL, 2002b).

Constata-se que no ano de 2003, foi criado pelo MEC o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, para promover a formação de gestores e professores, visando garantir o acesso de todos à escola e a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além do estímulo à acessibilidade.

Vale ressaltar que o Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 sobre a Língua Brasileira de Sinais, em seu Capítulo II, art. 3º, propõe que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005, s/p).

Verificou-se que, em 2006, o CNE/CP formulou a Resolução CNE/CP nº 1 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Neste documento está prevista a formação de pedagogos licenciados preparados para o atendimento de pessoas com deficiência. Assim, o art. 4º, Inciso X propõe que os cursos de graduação em Pedagogia preparem docentes para

“demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” e em seu art. 8º, Inciso III, propõe eventos e participação em atividades acadêmicas que propiciem “vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais” (BRASIL, 2006, s/p).

Sobre esse ponto, Saviani ressalta que a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 “toca na questão da Educação Especial de passagem apenas duas vezes”,

apresentando este tema como secundário, sendo situado no “rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade” e de “caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos”. Neste caso, para se contemplar o que está descrito no documento do Conselho Nacional de Educação, que institui diretrizes para a educação especial na educação básica, “será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 153).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, teve como eixo orientador a formação de professores para a educação especial, acessibilidade física das escolas, implantação de sala de recursos multifuncionais, acesso e permanência de alunos com deficiência na Educação Superior.

Pode-se afirmar que a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, visa assegurar o que preconiza a LDB 9.394/96, sobre métodos, recursos, currículo e organizações específicas para o atendimento de pessoas com deficiência. Os alunos devem ter suas vivências e limitações contextualizadas para que não esbarrem nas categorizações atribuídas a certo tipo de deficiência. Assim, se dará a promoção e a ênfase na importância da aprendizagem de todos os alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 04 foi promulgada em 2009 e institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na modalidade educação especial dentro da educação básica. Este texto traz diretrizes para implementação do Decreto nº 6.571/08, em que é reiterada a obrigatoriedade das matrículas de alunos com deficiência em classes comuns da rede regular de ensino e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Observou-se também que o PNE, decênio 2014 a 2024, em seu texto, prevê na meta 15, estratégia 15.5, a implementação de programas específicos para formação de profissionais para a educação especial. Com essa implementação, fica garantida a universalização para a população de 4 a 17 anos da oferta de Educação Inclusiva garantida na meta 4, estratégia 4.8, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação da deficiência e promovida a articulação pedagógica entre ensino regular e Atendimento Educacional Especializado. Assim, alunos com deficiência da educação especial deverão ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino com oferta de AEE, assegurada a educação bilíngue para crianças surdas (BRASIL, 2014).



Seguindo o curso da legislação em prol da inclusão de alunos com deficiência, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que dispõe, no Capítulo I, artigo 3º, parágrafo 4º, que os profissionais do magistério da educação básica compreendem os que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas nas diversas etapas e modalidades de educação, incluindo-se, aí, a educação especial. No Capítulo V, art. 13, parágrafo 2º, desta mesma Resolução, está previsto que os cursos de formação de professores deverão garantir conteúdos da área de conhecimento ou interdisciplinares, fundamentos e metodologias das áreas de políticas públicas, gestão da educação, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A mais recente legislação brasileira que trata sobre o tema é a Lei nº 13.146/15, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A referida lei destaca, em seu art. 1º:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015b, s/p).

Como se vê, a Lei Brasileira de Inclusão vem, em seu Capítulo IV, art. 27 a 30, orientar como se deve dar a educação de pessoas com deficiência no país, uma vez que reconhece que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015b). O Estatuto da Pessoa com Deficiência orienta, também, sobre a formação de professores para atendimento ao aluno com deficiência.

A Lei nº 13.146/15 em seu Capítulo IV, Artigo 28, Inciso III, orienta que,

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015b, s/p).

Segundo Kassar (2012), o tema Educação Especial no Brasil demanda rever a desigualdade e a diversidade de um país cuja Constituição se dá exatamente

sobre a diversidade de seu povo e de sua história, de uma maneira muito desigual entre os grupos.

Verifica-se, assim, que:

A visão de marginalidade foi direcionada tanto aos adultos das camadas pobres quanto a seus filhos. Para não pertencer a esse grupo, a criança deveria estar enquadrada em requisitos de convivência social, que envolviam aspectos como: vestimenta adequada, boa higiene, bons modos e boa aparência [...]. No conjunto de crianças marginais encontravam-se também crianças com deficiências. (KASSAR, 2012, p.835).

Vale ressaltar que a principal intenção da Escola Especial era apenas atender crianças com necessidades educacionais especiais, vistos como marginais dentro da sociedade. Entretanto, com o advento da Educação Inclusiva, esses espaços começaram a ser percebidos como espaços de possíveis trocas de conhecimento ao atendimento da Escola Regular Inclusiva.

A Educação Especial, que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado (GLAT; FERNANDES, 2005, p.36).

Como se vê, Glat e Fernandes (2005) ressaltam que a Educação Especial era pautada por um modelo clínico, pois os médicos foram os primeiros a verificar a necessidade de crianças com deficiência saírem dos hospitais psiquiátricos e irem para a escola. “Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico” (GLAT; FERNANDES, 2005, p.35.).

A partir do questionamento sobre o segregacionismo, as propostas de Educação Inclusiva e como ela deve acontecer vêm sendo discutidas em todo o mundo. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns é uma realidade social e cultural. A convivência com as diversidades e o aprender com as diferenças são temas que perpassam todo o ambiente escolar na atualidade.

Para Vasques e Batista (2014), as mudanças na experiência escolar terão que estar fortemente embasadas dentro de um conhecimento de sujeitos constituídos social e historicamente, a partir dos diferentes grupos sociais, como família, espaços de trabalho, escola, entre outros.

## **CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A formação inicial de professores para o atendimento aos alunos com deficiência na Rede regular de ensino passou a ser questão de debates e embates a partir dos movimentos e lutas pelo reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação a partir dos anos 1980.

Com a Educação Inclusiva preconizando a escolarização do público-alvo da Educação Especial no âmbito da rede regular de ensino, surgiram assim demandas pela formação de professores de modo a garantir o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas.

Deste modo, o Brasil, como signatário de tratados internacionais para o atendimento aos alunos com deficiência, traduziu os textos das convenções mundiais e criou legislações para que a Educação Inclusiva se efetivasse a partir da formação inicial de professores, cujo principal campo de trabalho é a docência na Educação Básica.

Assim, nesse capítulo, apresentam-se estudos realizados sobre a formação inicial de professores para Educação Inclusiva, destacando as contribuições de pesquisadores do campo sobre a efetivação do processo de formação de estudantes dos cursos de Licenciatura e do curso de Pedagogia sobre a proposta de Educação Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares de ensino.

### **3.1 Educação Inclusiva na formação inicial de professores: o que dizem alguns resultados de pesquisa**

A Inserção da Educação Inclusiva no currículo de formação inicial de professores passou a ser um componente curricular relevante, em que docentes se deparam com a diversidade em sala de aula, independentemente da modalidade ou nível de ensino. Estar preparado para exercer a docência e desenvolver o processo ensino-aprendizagem dos alunos, incentivando a construção do conhecimento, tornou-se demanda fundamental para que a inclusão ocorra de modo efetivo.

A Declaração de Salamanca de 1994 defende uma formação docente que permita ao educador exercer com autonomia e aplicar sua competência na adaptação de programas de estudos e da Pedagogia para atender alunos com

deficiência, sendo também estes preparados para argumentar, discutir e colaborar com especialistas e com os pais.

A formação docente para a Educação Inclusiva é um tema novo no campo de pesquisas sobre formação de professores, e as pesquisas sobre o tema argumentam que a formação docente para a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino necessita ser mais bem trabalhada nos cursos de licenciatura, visando, assim, um atendimento efetivo ao processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Chacon (2004), em seus estudos, revelou que a década de 1990 culminou com recomendações para implementação de matrizes curriculares para formação de profissionais para “atuar com pessoas que apresentam diferenças no funcionamento de suas habilidades cognitivas, físicas e/ou sensoriais, denominadas atualmente como pessoas com necessidades educacionais especiais” (CHACON, 2004, p.322). Entre essas ações, destacam-se as da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com deficiência (CORDE), da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A legislação em prol dos alunos com deficiência e sua inclusão na rede regular de ensino vem de uma longa luta dos movimentos sociais pelo mundo, que culminou com a apresentação de tratados e convenções internacionais a favor deste público. Estes tratados fomentaram a criação de Leis que regulamentam este processo para que alunos com deficiência fossem atendidos em suas necessidades específicas em seu percurso educacional. Trata-se de Leis que vão desde a formação de professores para atendimento aos alunos, público-alvo da Educação Especial, até leis e resoluções que afirmam que os espaços escolares deveriam se adaptar para receber e atender com adequação esse alunado.

As mudanças ocorridas nos sistemas de ensino brasileiro em prol de uma Educação Inclusiva precedem da somatória de esforços que resultaram em grandes conquistas. Tais conquistas se materializaram ao longo de décadas em formas de leis, decretos, portarias e resoluções, que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil (ALMEIDA, 2017, p. 24).

A legislação brasileira é rica em suas orientações concernentes à implementação da Educação Inclusiva para alunos com deficiência na rede regular de ensino. A regulamentação para o atendimento aos estudantes com deficiência atende aos pressupostos internacionais para o processo educacional deste

alunado, verificando e atendendo as necessidades especiais durante seu percurso estudantil em todos os níveis. As Leis que regulamentam a formação de professores indicam como deve se dar o processo formativo dos licenciandos para este atendimento.

Em conformidade com o disposto, averigua-se que a LDB Lei nº 9.394/96 em seu Capítulo V, artigo 59, Inciso III dispõe que os sistemas de ensino garantam aos estudantes com deficiência “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, s/p). Em 2002 a Resolução nº 1/02 orienta em seu Artigo 6º, parágrafo 3º, Inciso II que o Projeto Pedagógico dos cursos de formação de professores deve abranger conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos incluídos, aí, os alunos com NEE. E, tem-se ainda, o Decreto 5.626/05 que orienta a obrigatoriedade de uma disciplina de Libras em todas as licenciaturas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior curso de licenciatura, Resolução CNE/CP nº 2/15, Capítulo III, artigo 8º, Inciso VIII, promulga uma formação consciente da diversidade com respeito às diferenças da natureza das necessidades educacionais especiais. Ainda em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15, determina em seu Artigo 28, Inciso X que o poder público fica incumbido de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015b, s/p).

Face ao exposto, Macena; Justino e Capellini (2018) expõem que a Educação Inclusiva produz um novo perfil de interações nos ambientes escolares em que se vislumbra uma oportunidade de consolidação de novas formas de trocas. Trocas estas inclusivas, pois abrangem as diversidades dos sujeitos, envolvem todos os atores da comunidade escolar e que tem por princípio a não discriminação.

Assim, para os autores,

[...] as políticas voltadas para uma Educação Inclusiva devem sempre ressaltar, em suas afirmativas, a necessidade de reunião de esforços para acolhimento das diferenças. Acolhimento no sentido de permitir no ambiente de convívio escolar que cada uma das pessoas e dos grupos estejam reconhecidas no processo de ensino-

aprendizagem, abrangendo e proporcionando a criação de várias culturas. (MACENA; JUSTINO; CAPELLINI, 2018, p. 1288).

Segundo Zulian e Freitas (2001), é a partir do saber-fazer do professor que traz seus conhecimentos, experiências, valores e crenças, que a educação permanente pode e deve ser refletida. Dessa reflexão emerge a possibilidade da troca de ideias, informações, responsabilidades e ações. Para tanto, a formação do professor deve ser uma construção continuada da pessoa humana, dos seus saberes, conhecimentos e aptidões, da sua capacidade de escolher e atuar sobre suas escolhas.

Os autores ainda afirmam que, na formação de professores para Educação Inclusiva, há ainda lacunas e falta de preparação dos futuros docentes para o atendimento e real inclusão dos alunos com deficiência.

Sobre esse aspecto, verificou-se que,

Ocorre que a formação atual não prepara o professor para a Educação Especial, mas para uma área de deficiência mental, auditiva, visual, física ou outros segmentos, ocasionando, geralmente, a resistência de alguns professores às inovações educacionais, como a inclusão, ao considerarem que a proposta de uma educação para todos é válida, porém impossível de ser concretizada, levando em conta o número de alunos e as circunstâncias em que se trabalha nas escolas da rede pública de ensino. O que demonstra, mais do que nunca, que os professores devem capacitar-se, acreditar e, principalmente, aceitar a inclusão, tornando, assim, a sua sala de aula um ambiente propício à construção do conhecimento, tanto do aluno PNEE quanto dos demais (ZULIAN; FREITAS, 2001, s/p).

Percebe-se, pela fala dos autores, que a formação docente para o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência está incompleta no que tange ao acompanhamento, criação de estratégias, formação de metodologias pedagógicas e estímulo ao desenvolvimento educacional destes alunos em sala de aula. Eles ressaltam ainda que aos futuros professores faz-se necessário uma capacitação para a inclusão não somente de alunos com deficiência, mas de todos com o objetivo de criar um ambiente profícuo na construção de conhecimento.

Segundo Cruz e El Tassa (2012), “as Licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional” (CRUZ; EL TASSA, 2012, p. 10). Este fato causa preocupação, pois percebe-se uma “inclusão precarizada” e a instituição escolar

não consegue lidar com a diversidade e diferença como deveria, causando uma “espécie de crise de identidade institucional”.

Em consonância com estas proposições, Mendes (2017) defende uma formação de professores para Educação Especial que contemple disciplinas da Educação Especial e Educação Inclusiva, e que sejam ofertadas de modo interdisciplinar, considerando que a perspectiva da Educação Inclusiva é proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 2005 pautada nos direitos humanos, todas as crianças e jovens com deficiência têm o direito a usufruir e exercer o direito à cidadania plena. Contudo, verificou-se a “implementação de um modelo de educação especial que sustenta práticas inclusivas, mas não implementa a inclusão plena, produzindo assim uma ‘maquiagem’, onde as práticas de exclusão se mudaram para dentro da escola” (MENDES, 2017, p.12).

Sobre esse assunto, percebe-se que,

[...] os professores universitários afirmam ser fundamental que os docentes de todas as disciplinas que compõem os cursos se envolvam com a questão; busquem identificar em suas disciplinas como podem contribuir; organizem projetos (extensão, pesquisa, ensino) em grupo, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre esse tema; organizem reuniões de colegiado de curso para discutir tal questão. Enfim, as amostras pesquisadas de professores reconheceram que o processo de formação do professor deve ser um empreendimento coletivo (VITALIANO; DALL’ACQUA, 2012, p. 107).

Sobre essa questão, Pletsch (2009) elenca vários trabalhos que, em sua constituição, reafirmam a necessidade da melhoria da formação de professores para atendimento aos alunos com deficiência. Essa necessidade é mais um indício da falta de preparo dos egressos de licenciaturas para receber, em suas salas de aula, alunos especiais. Verificou-se, no estudo realizado, que as disciplinas de Educação Inclusiva na formação inicial de professores contemplam pouco ou quase nada o atendimento aos alunos com deficiência, ou seja, o professor demanda formação continuada para atender a essas necessidades em sala de aula. O contexto escolar terá que contemplar a diversidade como foco central da aprendizagem para que a inclusão de fato aconteça (MENEZES, 2008).

Segundo Kassar, o tema educação especial no Brasil demanda rever a desigualdade e a diversidade de um país, cuja Constituição se dá exatamente sobre a diversidade de seu povo e de sua história de um modo desigual entre os grupos.

“O país é construído a partir da diversidade de populações e de suas histórias, mas de forma extremamente desigual” (KASSAR, 2012, p. 835).

Para Garcia (2013), mudanças no campo da educação especial demandam retomar o PNE que já observava a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, na década de 2000, de uma escola inclusiva.

Assim,

A preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país. (GARCIA, 2013, p. 102).

Em acordo com esta questão, Cruz e Glat (2014) salientam que as diretrizes para atendimento ao aluno com deficiência na Educação Básica das Licenciaturas “refletem mais do que uma demanda de mercado, na medida em que constituem uma demanda social historicamente construída, assentada em movimentos sociais” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 260). Faz-se necessário um maior diálogo entre a formação de nível superior com o campo de atuação na educação básica para uma maior efetivação no processo de apropriação dos conhecimentos de como se dá a Educação Inclusiva no âmbito da escola regular.

Diferente de outros cursos, nos quais esse exercício se encontra, em grande medida, nos espaços destinados ao estágio supervisionado, na Licenciatura a preparação profissional para a docência – mesmo no âmbito das disciplinas teóricas – constitui uma prática pedagógica em íntima ligação com o *ser docente*. As aulas já são (ou deveriam ser) em si práticas pedagógicas que preparam para a docência, vivenciando-se, por vezes criticamente, a própria docência. Vivência essa que, aliás, dá continuidade àquela realizada ao longo da educação básica (CRUZ; GLAT, 2014, p. 260).

Também Mendes (2017) defende uma formação para a Educação Inclusiva interdisciplinar e que contemple diversas perspectivas para o atendimento a todos os alunos. Para o autor, “a Educação Inclusiva deve ser baseada nos direitos humanos, onde o acesso e a participação para uma educação de qualidade é um imperativo” (MENDES, 2017, p. 12). Pesquisas internacionais atestam que a Educação Inclusiva não se resume em técnicas ou modelos, mas envolve um



processo de aprendizagem organizado em determinados princípios e contextos sociais.

[...] dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais; por exemplo. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2º do artigo 24 do Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Há, ainda, a Portaria No 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com deficiência prioritariamente em todos os cursos de licenciatura. (GLAT et al., 2006, p. 5-6).

De acordo com Macena, Justino e Capellini (2018), houve um aumento no número de docentes para o Atendimento Educacional Especializado, de 11.512, no ano de 2009, para 32.723 em 2014. Também, o número de alunos com deficiência matriculados em 2014 foi de 698.768, sendo que, deste total, 92,7% estavam matriculados em classes comuns da rede pública de ensino. Assim, existiam, nesse ano, cerca de 21.000 alunos para cada professor na função do AEE. Pode-se afirmar que uma cultura inclusiva tem que considerar o contexto social e as adaptações necessárias, mas, acima de tudo, terá que prosseguir, “capacitando o professor para uma convivência coletiva, onde todos os alunos se sintam pertencentes ao grupo” (MACENA; JUSTINO; CAPELLINI, 2018, p. 1297).

Desse modo, os autores revelam que há um descompasso entre os aspectos legais e os processos formativos. Uma das questões a ser observada seria o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe descrito na Resolução CNE/CP 1/2002 que é inerente ao processo formativo nas Licenciaturas, cujo objetivo é o de garantir um processo de escolarização efetivo de todos os alunos na Educação Básica, incluindo os que possuem Necessidades Educacionais Especiais. Há a necessidade de perceber este mesmo comportamento entre os professores formadores nos cursos de Licenciatura.

De acordo com Mendes (2017), as Instituições de Educação Superior são diretamente influenciadas na formação de professores pelas mudanças de paradigmas no conceito de Educação Inclusiva. Assim, as instituições são estimuladas a formar docentes que reconheçam e valorizem a diversidade e que promovam pedagogias inclusivas. Neste sentido, para a autora, faz-se necessário o desempenho de diferentes tarefas para que o professor atenda os alunos com NEE,

desenvolvendo competências nos níveis instrumental, interpessoal e sistêmico. Assim, durante a formação inicial, algumas competências são imprescindíveis para que o docente consiga atender as necessidades especiais de aprendizado de estudantes com deficiência incluídos na rede regular de ensino. Estas competências vão desde a apropriação teórica, o autorreconhecimento de limitações pessoais até a reflexão, organização e implementação de práticas que venham proporcionar um efetivo ambiente de aprendizado e desenvolvimento educacional destes sujeitos (MENDES, 2017).

Concorda-se com este ponto na medida em que se percebe a necessidade de uma formação de competências e habilidades, durante a formação inicial nos cursos de formação de professores, para o atendimento às especificidades do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Esta formação necessita de um maior aprofundamento que não aborde somente a legislação vigente para a inclusão destes estudantes ou o histórico da educação especial/Educação Inclusiva. Estes pontos, apesar de ser importantes na base formativa destes profissionais, não ressaltam formas de elaboração de estratégias para enfrentamento dos reais desafios postos em uma sala de aula. Assuntos e conteúdos como, por exemplo, uma apresentação de metodologias pedagógicas diversificadas, um parâmetro para futuras pesquisas acerca de melhores intervenções junto a deficiências específicas ou o estímulo a um trabalho colaborativo no ambiente escolar com a *práxis* como referência, são centrais para apoiar o docente quando estiver na escola.

Mendes (2017) afirma, ainda, que uma formação para Educação Inclusiva só será efetiva se atender às necessidades de todos os alunos, ou seja, a própria formação deve ser inclusiva. “É importante que a formação seja realizada por formadores que são especialistas e experientes na intervenção direta com crianças e jovens com necessidades educativas especiais, de modo a apoiarem eficazmente os estudantes, para que venham a ser professores inclusivos” (MENDES, 2017, p.14). Coerentes com esta proposta, os professores que exercem a docência na Educação Inclusiva são desafiados a buscar conhecimentos e, por meio de relatos de experiência, identificar metodologias que estão sendo produzidos neste contexto.

Assim, infere-se que a apropriação de conhecimentos e práticas sobre Educação Inclusiva por parte dos professores, formadores na Educação Superior, suscita um olhar diferenciado dos docentes, em formação, sobre os conteúdos

trabalhados. Ao trazer para a sala de aula, além das teorias, depoimentos com experiências vivenciadas com alunos com deficiência, isso irá enriquecer e estimular o aprendizado dos futuros docentes. É de suma importância também apresentar às práticas de Educação Inclusiva de sucesso, advindas de pesquisas sobre o tema, colocadas em prática e mostrar aos licenciandos um panorama de que todos são capazes de aprender e desenvolverem-se, a partir do momento que são respeitadas as diferenças no processo ensino-aprendizado de cada aluno.

Vioto e Vitaliano (2011) afirmam que um dos principais problemas identificados em sua pesquisa foi “a falta de estágios em salas de aulas inclusivas, o que conseqüentemente irá interferir no desenvolvimento de determinadas práticas de ensino junto aos referidos alunos” (VIOTO; VITALIANO, 2011, p.15). A falta de estágios no campo da educação especial/inclusiva nos Cursos de Pedagogia torna a teoria longe da prática, ou seja, um grande problema para os egressos que trabalharão com alunos com necessidades especiais dentro das escolas e salas de aula.

Assim,

A formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva pode ser favorecida se a Proposta Pedagógica do curso contemplar, nos princípios que a norteiam, a preocupação com uma formação docente para a Educação Inclusiva, apresentando objetivos que visem à efetivação dessa formação (DEIMLING, 2013, p. 247).

Em seus estudos, Garcia (2013), afirma que pensar a Educação Especial demanda a retomada do PNE que reporta a formação de professores para o desenvolvimento de habilidades e competências para atuar com esses sujeitos, na década de 2000, advogando, assim, a escola inclusiva.

Coerente com esta proposta,

A preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país (GARCIA, 2013, p.102).

Almeida (2017), em seus estudos, apresenta pontos, que são parte integrante do texto do Plano Nacional de Educação, que tratam da educação de pessoas com deficiência. A autora aborda como ela deve acontecer e quem são os

responsáveis pelo percurso educacional do aluno com deficiência inserido no ambiente regular de ensino. Entre esses pontos estão a garantia de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais para inclusão escolar. A garantia dessa formação é importante, pois o docente em formação não tem a exata dimensão dos desafios a serem enfrentados no processo de ensino, principalmente, no que tange aos alunos com deficiência. Sendo assim,

O professor, antes de ingressar na ação efetiva da docência, não imagina os inúmeros desafios que fazem parte do ofício de ensinar/educar. Ao iniciar seu trabalho nas escolas, o medo do novo, a insegurança por não saber o que fazer, acaba levando os professores a direcionarem seu trabalho para alunos que melhor possam responder ao seu ensino e apresentar melhores desempenhos nas aprendizagens. Essa questão ainda está presente nas salas de aula atualmente, pois é mais fácil investir onde se vê retorno. Esta maneira de pensar e de sentir, afeta de maneira ainda mais séria, os docentes que se destinam, ou são destinados ao trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (ALMEIDA, 2017, p. 53).

De acordo com Almeida (2017), o processo de avaliação deste aluno demanda acompanhamento diferenciado levando em consideração suas singularidades e terá que ocorrer considerando as especificidades dos atendidos. Para tanto, será importante garantir uma avaliação baseada no respeito, verificando o potencial do aluno. Neste processo, o professor é estimulado a ter “constituído vínculo com o aluno, tenha trabalhado de maneira flexibilizada as estratégias e conteúdo, se necessário, de modo a respeitar o tempo e ritmo do mesmo” (ALMEIDA, 2018, p. 247).

Borges, Santos e Costa (2019) afirmam que, apesar de toda a gama de orientações que partem da legislação a favor da Educação Inclusiva, algumas pesquisas revelam que as Instituições de Educação Superior não estão atendendo, ainda, às recomendações legais. Os autores verificaram que não está evidente, “seja nas normativas legais vigentes, seja nas propostas de investimentos em formação, a preocupação explícita com o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a adequação do trabalho educacional com os alunos público-alvo da educação especial” (BORGES; SANTOS; COSTA, 2019, p. 142).

### **3.2 Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia: concepções, princípios e desafios**

O Curso de Pedagogia, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, aplica-se à “formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p.1). Assim, a formação docente de futuros pedagogos para Educação Inclusiva no atendimento de estudantes com deficiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de grande importância. Estes são os níveis educacionais de inserção destes sujeitos em uma carreira estudantil e que formarão a base educacional para outros níveis escolares em toda sua vida acadêmica. Ter suas necessidades educacionais respeitadas e encaminhadas de maneira correta para a construção e apropriação do conhecimento cria e viabiliza oportunidades para um processo educacional de sucesso, estimulando, assim, estes alunos a alcançarem níveis educacionais mais elevados.

A formação de pedagogos para Educação Inclusiva disposta na Resolução CNE/CP nº 1/06 orienta que estes profissionais devem apresentar consciência sobre a diversidade e respeitar as diferenças de natureza e das necessidades educacionais especiais dos alunos inseridos na Rede regular de ensino e que as IES formadoras ofereçam atividades complementares para propiciar vivências em algumas modalidades, dentre elas, a educação de pessoas com NEE.

Bastos (2012) salienta que a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, por exemplo, oportuniza estudos sobre a Educação Inclusiva e temas que envolvem o assunto. Entretanto, não possui aprofundamento na área; dessa maneira, cabe ao aluno fazer a opção por aprofundar ou não nas questões de interesse. O estudo realizado destaca que as disciplinas para Educação Inclusiva são percebidas pelos alunos como disciplinas que ocupam pouco espaço nas práticas curriculares.

Em acordo com o exposto, em seus estudos Cruz e Glat (2014) atestam que a transversalidade dos conteúdos da Educação Inclusiva não está presente no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em que são oferecidas 60 horas obrigatórias, além das disciplinas eletivas.

Assim foi apontado que,

[...] no entanto, em disciplinas como Psicologia do Desenvolvimento, Alfabetização, etc., não são apresentados conteúdos sobre alunos

com necessidades educacionais especiais Eles continuam sendo vistos apenas nas disciplinas específicas. Em outras palavras, propõe-se preparar para a Educação Inclusiva com um currículo em que a Educação Especial ainda é “segregada”. (CRUZ; GLAT, 2014, p. 263).

A entrada e permanência da criança com deficiência na escola será permeada por desafios e obstáculos maiores dos que os encontrados pelas crianças em geral. Assim, tornam-se relevantes professores preparados para o atendimento às necessidades educacionais especiais destes alunos. Esses docentes deverão ter uma formação inicial de qualidade para que, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Inclusiva para estudantes com deficiência se efetive. Em sintonia com a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, o professor é o responsável pelo processo ensino-aprendizagem de todos os alunos sob sua responsabilidade, incluindo os com deficiência.

Em consonância com este pressuposto, Pinto e Schirmer (2020) afirmam que ao analisar o curso de Pedagogia de uma Universidade pública do Rio de Janeiro percebeu-se que a carga horária destinada às disciplinas sobre Educação Inclusiva é significativa comparado a outras IES. Entretanto, a Universidade apresenta, em sua matriz, pouca interação entre os conteúdos ministrados, demonstrando uma não elaboração conjunta das ementas das disciplinas em que há tópicos repetidos ou alguns assuntos não trabalhados em relação à educação de alunos com deficiência como, por exemplo, as Tecnologias Assistivas. Outro ponto levantado é a não existência de disciplinas eletivas teóricas e práticas no auxílio às práticas pedagógicas inclusivas na formação dos futuros pedagogos da instituição (PINTO; SCHIRMER, 2020).

Sobre este aspecto, uma maneira de efetivar a transversalidade do tema sobre Educação Inclusiva nos cursos de formação de pedagogos seria dispor os conteúdos de maneira interdisciplinar. Isto é, pensar como um aluno com deficiência desenvolveria atividades, em seu processo de aprendizado, nas disciplinas de introdução às áreas do conhecimento como, por exemplo, português e matemática. E, ainda, trazer discussões a respeito da apropriação de conhecimento por estes sujeitos nas disciplinas de Sociologia e Psicologia da educação. Conteúdos estes ministrados fora do âmbito das disciplinas destinadas ao tema da Educação Inclusiva que ressaltam percursos para elaboração de

estratégias e metodologias pedagógicas no atendimento às necessidades especiais destes alunos.

Sobre essa questão, Glat et. al., assim se posicionaram,

Além disso, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais; por exemplo. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2º do artigo 24 do Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Há, ainda, a Portaria No 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com deficiência prioritariamente em todos os cursos de licenciatura (GLAT *et al.*, 2006, p. 5-6).

Como se vê, para Glat et. al. (2006), as disciplinas ofertadas pelas IES na formação docente de pedagogos, ainda não obedecem totalmente as regulamentações descritas na legislação para o trabalho com a Educação Inclusiva, ou seja, no atendimento aos alunos com deficiência. Apesar das Leis ordenarem um processo formativo para atendimento às necessidades educacionais especiais deste alunado na Rede regular de ensino, desde os anos 1990, as instituições, ainda, apresentam uma carência ao disponibilizar conteúdos acerca do tema aos seus alunos. Observa-se que a formação inicial em nível superior vem ao encontro de uma ação formativa essencial para que aconteçam mudanças efetivas no âmbito educacional. Assim, a articulação entre os conhecimentos teóricos, constitutivos das habilidades e competências desenvolvidas, e a prática se faz necessária para uma ação-reflexão e, conseqüente, construção do saber-fazer do professor. Deste modo, a falta desta construção durante o período de formação do futuro pedagogo, impede o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva efetiva voltada às necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência.

A formação do futuro Pedagogo necessita de teorias e práticas que o preparem para o atendimento de alunos com NEE nas escolas regulares. Pode-se afirmar, que esses profissionais precisam saber como atuar com alunos com deficiência, estar preparados para isso e fazer com que a inclusão aconteça. Assim, Vitaliano (2007) ressalta que “a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que esses desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual” (VITALIANO, 2007, p. 401).

Defende-se um atendimento na Educação Inclusiva que contemple todas as disciplinas do currículo de formação do Curso de Pedagogia. Assim, o tema da Educação Inclusiva seria realmente transversal dentro da formação, como propõe Rodrigues, em que “a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita contemplando em cada disciplina da formação de conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva” (RODRIGUES, 2008, p.11).

Já outros autores destacam que, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia indicarem, no Inciso V, o reconhecer e respeitar as manifestações físicas, cognitivas e emocionais e, no Inciso X, o demonstrar consciência da diversidade em suas várias expressões, entre elas, a de necessidades especiais, não é suficiente reconhecer e respeitar, pois estas não são habilidades que realmente formam um profissional com atitudes sociais para inclusão de alunos com deficiência (FONSECA-JANES; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2013).

Como se vê, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que dispõe sobre a formação para Educação Inclusiva dentro dos cursos de Pedagogia, especifica de modo genérico os conteúdos que devem ser abordados dentro da matriz curricular dos cursos. Não há uma especificação clara do que necessita ser aprofundado ou como devem ser abordados os temas sobre o conceito, o que pode ser verificado no Art. 5º, alínea X das DCN Curso de Pedagogia: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, p.2). Assim, fica sob responsabilidade das IES, por meio dos seus Projetos de Curso, propor os conteúdos a serem trabalhados e estabelecer como serão distribuídas as cargas horárias dentro do período disposto para conclusão do curso.

De acordo com Tezani (2009), são necessários o comprometimento e o envolvimento de todos os segmentos da escola no planejamento e execução da implantação dos programas para que a Educação Inclusiva aconteça de maneira efetiva dentro do ambiente escolar. Ou seja, docentes, diretores, coordenadores e funcionários precisam cumprir seus papéis específicos, entretanto as ações precisam ser coletivas. As providências para o encaminhamento das ações da Educação Inclusiva devem partir dos gestores, ou seja, dos diretores,



coordenadores e supervisores, pois através delas a articulação entre os espaços administrativos e pedagógicos acontece.

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar (TEZANI, 2009, p. 4).

Pode-se afirmar, com base nas contribuições de Tezani (2009) que a preparação nos Cursos de Pedagogia para a gestão voltada para a Educação Inclusiva segue os parâmetros das DCN do Curso de Pedagogia em seu Art. 4º, parágrafo único, que propõe que as atividades docentes dos Pedagogos compreendam a participação na organização da gestão dos sistemas e instituições educacionais planejando, implementando, coordenando, acompanhando e avaliando o desenvolvimento de projetos e programas educativos.

Cabe aos gestores o encaminhamento das ações inclusivas dentro da instituição. Essas ações perpassam pelo preparo de profissionais reflexivos sobre o fazer pedagógico, em que as diferenças e diversidades têm o direito de coexistir e devem ser respeitadas em todos os espaços sociais. Essa abordagem enfatiza discussões e estudos sobre como o processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência deve acontecer no ambiente escolar. Coerente com essa perspectiva, Vitaliano e Valente ressaltam que “o profissional reflexivo deve aceitar fazer parte do problema, deve ser metódico no sentido de fazer da reflexão uma rotina, deve também procurar compartilhar e realizar trabalhos coletivos, em que haja troca de pontos de vista e análises sobre situações” (VITALIANO; VALENTE, 2010, p.26). É importante que os docentes que formam os futuros professores reforcem o processo de reflexão e compartilhamento de ideias por meio de suas experiências teóricas e práticas e desenvolvam esta habilidade no futuro egresso.

Com relação à prática docente durante a formação inicial nos cursos de Pedagogia, a partir de uma análise mais minuciosa percebe-se que o estágio é responsável por demonstrar a relação entre o conhecimento e a realidade da escola inclusiva. Observou-se que a maioria dos estágios é ofertado nos períodos finais do curso, isto significa que não há uma ocorrência concomitante às teorias trabalhadas nas disciplinas. Dessa forma, pensar em estágios a partir dos períodos iniciais da

formação do futuro pedagogo viria ao encontro de pensamentos e práticas inclusivas ao lidar com alunos com deficiência.

Sobre as demandas para estágio supervisionado no campo da Educação Inclusiva, Cruz e Glat (2014) afirmam que demanda um maior diálogo entre Educação Básica e formação inicial de professores, especialmente no Curso de Pedagogia, ou seja, é fundamental garantir maior interação entre a teoria problematizada na formação inicial e os desafios da prática no trabalho com alunos com deficiência na escola. Este problema tem ocorrido nas escolas com frequência, devido à falta de prática docente dos professores dos cursos de licenciatura em Pedagogia e de outras licenciaturas com a realidade da escola de Educação Básica.

Como se pode perceber,

[...] há, em boa parte do território nacional, inúmeras escolas que desvalorizam o Estágio Supervisionado realizado pelas instituições de ensino superior, ou mesmo dele se recusando a participar fechando-lhe as portas. A desvalorização do Estágio em relação às disciplinas teóricas pode ser considerada, de uma certa forma, uma isenção das instituições de ensino superior da parcela de responsabilidade que lhes cabe na construção de um projeto de escola que atenda às demandas socioeducacionais. Isso se dá pelo pouco contato direto que a maioria dos professores dos cursos de Licenciatura tem com o cotidiano da escola, salvo no papel de pesquisadores, que, com as poucas exceções de pesquisa-ação, geralmente vão “observar o que há de errado” ou “o que falta” na escola. Devido a esse distanciamento do cotidiano escolar, continuamos com cursos de Licenciatura que não estão, de fato, preparando os licenciandos para as demandas do sistema de ensino (CRUZ; GLAT, 2014, p. 262).

Como se vê, é questão emergente que os estágios supervisionados contemplem espaços formativos no campo da Educação Inclusiva. A análise das matrizes curriculares nesse estudo revelou ausência de sintonia entre a teoria e prática, o que tem inviabilizado o entendimento e a apropriação dos conhecimentos nesse campo pelos alunos do Curso de Pedagogia e das licenciaturas de modo geral, ausência que tem comprometido o atendimento dos alunos com deficiência em sala de aula.

## **CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: O QUE OS DADOS REVELAM**

Neste capítulo apresentam-se os dados obtidos por meio da pesquisa documental e pesquisa de campo do tipo Estudo de Caso. Assim, elucidam-se as concepções e percepções dos professores que, à época da pesquisa, exerciam a docência no Curso de Pedagogia nas disciplinas do campo da Educação Inclusiva.

Procurou-se, por meio das contribuições oriundas da Educação Comparada, apresentar e analisar as especificidades e as semelhanças, identificadas na matriz curricular dos Cursos de Pedagogia das três instituições participantes da pesquisa. Para tanto utilizou-se as contribuições de Devechi, Tauchen e Trevisan (2018), Ferreira (2008) e Marcondes (2005).

Assim, neste capítulo, apresenta-se por meio da descrição e da análise os resultados obtidos através da consulta aos Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no que diz respeito à proposta de Educação Inclusiva implementada pelas instituições. E, assim, por meio da análise de conteúdo pautada nas contribuições de Bardin (2016), procurou-se trazer à luz como projeto pedagógico e currículo estão sendo implementados e influenciam as concepções e práticas dos professores que ministram os conteúdos concernentes às disciplinas.

### **4.1 Educação Inclusiva no Projeto Pedagógico e Matriz Curricular do curso de Pedagogia das Instituições**

Neste tópico, apresenta-se uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, das matrizes curriculares e das ementas dos planos de curso das disciplinas ofertadas no campo da Educação Inclusiva com objetivo de verificar como os projetos pedagógicos de cada instituição e suas respectivas matrizes curriculares abordam os componentes curriculares do campo da Educação Inclusiva.

Torna-se relevante destacar que o período analisado correspondeu aos anos de 2017 a 2019, possibilitando, assim, verificar o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior de licenciaturas, Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Nesse sentido, o procedimento adotado para análise dos Projetos Pedagógicos envolveu os três conceitos mais utilizados nos documentos supracitados com relação ao atendimento a alunos com deficiência que são: Educação Inclusiva, necessidades educacionais especiais e educação especial. O termo educação especial vem ao encontro do que orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois dela advém a proposta pedagógica cujo público-alvo são alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

#### 4.1.1 Universidade Maria Montessori

A análise do Projeto Pedagógico da Universidade Maria Montessori apresentou duas disciplinas obrigatórias e três não obrigatórias sobre Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia. Desta maneira, a instituição oportuniza aos alunos o aprofundamento de conhecimentos acerca de como se dá o atendimento dos alunos com deficiência na Educação Básica.

Verificou-se, por meio da análise do Projeto Pedagógico, que o documento da Universidade Maria Montessori, disponível no *site* da instituição, está descrito como implantado em 2008.1 e datado em novembro de 2011. Constatou-se que não houve alterações a partir desta data. No que diz respeito aos conceitos, ressalta-se que: especificamente, o conceito *Educação Inclusiva* aparece no documento uma vez em um item denominado “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos”. No Projeto Pedagógico não é descrito claramente como este núcleo de aprofundamento é trabalhado e como funcionam seus moldes dentro da instituição.

O tema Educação Inclusiva foi encontrado em três disciplinas intituladas: “*Educação Inclusiva*”, “*Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Linguagens Especiais*” e “*Língua Brasileira de Sinais*”, sendo tratado no item sobre “enriquecimentos curriculares” com carga horária de 40 horas para cada eixo, com o objetivo de aprofundar a formação do aluno. Entretanto, este “enriquecimento curricular” precisa estar em consonância com as linhas de pesquisa da IES e ser aprovado pelo colegiado do curso. Não foi localizado detalhamento de como poderiam ocorrer as aulas no Curso de Pedagogia da instituição caso o aluno tenha interesse por realizar aprofundamento neste campo.

O conceito Necessidades Educacionais Especiais foi mencionado no item que aborda o perfil do profissional de Pedagogia, dentre as competências e habilidades esperadas foi indicado a capacidade para atuar com os alunos com NEE.

Já o conceito Educação Especial foi descrito como uma formação fundamental no perfil do profissional de Pedagogia, como sendo a competência e habilidade a ser desenvolvida para atuação em espaços diferenciados de educação formal, informal ou não formal, entre eles, o de educação especial.

Como se vê, a discussão acerca do entendimento da instituição sobre o significado da Educação Inclusiva e sobre sua abordagem na proposta de formação dos pedagogos não foi tratada claramente em seu Projeto Pedagógico.

Na sequência, após a verificação do Projeto Pedagógico, analisou-se a matriz curricular. Assim, observou-se que, no rol das disciplinas obrigatórias, constam duas disciplinas:

a) *“Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais”* cuja ementa abrangia Educação Inclusiva; o aluno com necessidades educacionais especiais; inserção na escola regular: na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ministrada no núcleo formativo VI (6º período) com carga horária de 72 horas.

b) *“Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras”* apresentava carga horária de 54 horas, ministrada no núcleo formativo VII (7º período) com ementa sobre natureza visual-espacial da Libras. Conceitos referentes à área da Surdez. Abordagem das Filosofias Educacionais (Oralismo, comunicação Total, Bilinguismo) referentes à educação de pessoas com deficiências auditivas. Parâmetros Linguísticos. Sinais temáticos contextualizados.

Entre as disciplinas não obrigatórias, observou-se que a IES oferta três disciplinas sobre o tema, a saber:

- 1) uma disciplina de abordagem geral sobre Educação Inclusiva, constando dela histórico da inclusão escolar de alunos com NEE;
- 2) uma disciplina voltada para linguagens especiais, visando aprendizagem de formas de comunicação alternativas ao da língua oral para alunos com comprometimento nessa área e;
- 3) uma disciplina sobre Língua Brasileira de Sinais voltada especificamente para atendimento a alunos surdos.

Assim sendo, o **Quadro 3**, abaixo, apresenta o conjunto de disciplinas ofertadas pelo Curso de Pedagogia da Universidade Maria Montessori no período de 2017 a 2019.

**Quadro 3 – Oferta de Disciplinas da Educação Inclusiva na Universidade Maria Montessori**

| <b>Disciplinas</b>  | <b>1º 2017</b> | <b>2º 2017</b> | <b>1º 2018</b> | <b>2º 2018</b> | <b>1º 2019</b> |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais                     | X              | X              | X              | X              | X              |
| Introdução à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS                     | X              | X              | X              | X              | X              |
| Educação Inclusiva  | X              | X              | X              | X              | X              |
| Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - Linguagens Especiais | X              | X              | X              | X              | X              |
| Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS                                  | X              | X              | X              | X              | X              |

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2019)

Como se vê, a Universidade Maria Montessori disponibilizou as disciplinas sobre Educação Inclusiva em todos os períodos analisados sem alteração em sua nomenclatura ou nas ementas conferidas a elas.

Apesar de a instituição oferecer as disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas/eletivas para aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema, não há referência a um estágio supervisionado para aplicabilidade prática à teoria aprendida sobre Educação Inclusiva.

#### 4.1.2 *Universidade Jean Decroly*

Na análise do Projeto Pedagógico da Universidade Jean Decroly, observou-se que a instituição possuía seu Projeto Pedagógico disponível no *site* da IES, estava datado de 2008 e compunha-se de proposta de implementação do curso dentro da Universidade. Sob a ótica do tratamento dado ao conceito Educação Inclusiva no documento, verificou-se que: o conceito *Educação Inclusiva* não foi citado no documento; assim, não foi possível identificar a concepção de inclusão adotado pela instituição e nem apreender o espaço que a mesma ocupa nas discussões no Curso de Pedagogia.

O termo *Necessidades Educacionais Especiais* apareceu no tópico “núcleo de estudos básicos” que faz parte da estrutura do Curso de Pedagogia da instituição, entretanto, sem apresentar seu significado para a IES.

Já o conceito *Educação Especial* apareceu disposto como conteúdo a ser trabalhado em uma das disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia da instituição.

Pela análise da matriz curricular, verificou-se que a instituição ofertava, à época da pesquisa, duas disciplinas obrigatórias sobre Educação Inclusiva:

a) “*Necessidades Educacionais Especiais*” - ministrada no 7º período do curso e possui carga horária de 60 horas. A ementa da disciplina trata do ensino dos fundamentos da Educação Inclusiva e educação especial; educação especial no Brasil: conceito e história; estudo dos processos de desenvolvimento relacionados às necessidades educacionais especiais; a formação do profissional da educação e seu papel frente à diversidade.

b) “*Introdução à LIBRAS*” - elencada na matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade, ministrada no 8º período, possui carga horária de 30 horas e cuja ementa aborda o estudo sobre o papel das relações interpessoais e culturais na construção da linguagem; a linguagem gestual e a mediação do outro; a expressividade facial e corporal: contenção e expansão; histórico sobre a língua de sinais e a Língua Brasileira de Sinais (Libras); oficinas de Libras. Não há menção dos conteúdos desta disciplina no Estágio Supervisionado.

O **Quadro 4** apresenta as disciplinas ofertadas pela Universidade Jean Decroly sobre Educação Inclusiva. Verificou-se a oferta de duas disciplinas, ambas são de caráter obrigatório, a saber: “*Necessidades Educacionais Especiais*” e, também, “*Introdução à LIBRAS*”.

**Quadro 4 – Oferta de Disciplinas da Educação Inclusiva na Universidade Jean Decroly**

| Disciplinas                         | 1º 2017 | 2º 2017 | 1º 2018 | 2º 2018 | 1º 2019 |
|-------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Necessidades Educacionais Especiais | X       | X       | X       | X       | X       |
| Introdução à LIBRAS                 | X       | X       | X       | X       | X       |

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2019)

Constatou-se que a Universidade Jean Decroly ofertou as disciplinas de 2017 a 2019 em todos os semestres letivos. Verificou-se ainda que não houve alteração nas nomenclaturas e nem nas ementas.

Torna-se relevante destacar que a Universidade Jean Decroly não oferta disciplinas eletivas/optativas sobre Educação Inclusiva no escopo de seu Projeto Pedagógico ou em sua matriz curricular. É importante salientar, também, que a instituição apresentava seis tipos de estágio supervisionado que atendiam a outras

áreas do conhecimento, entretanto, não havia entre eles, pelo menos um que contemplasse a inserção à docência de estagiários junto aos alunos com deficiência ou em instituições que atendem esses sujeitos.

#### 4.1.3 *Universidade Paulo Freire*

A Universidade Paulo Freire, à época da pesquisa, passava por reforma curricular e o Projeto Pedagógico não estava disponível no site do curso de Pedagogia. Na ocasião, foi possível ter acesso ao Projeto Pedagógico da última reforma curricular, por meio de solicitação presencial junto à secretaria do curso, na instituição. O mesmo está datado de 2019, entretanto, de acordo com informações do colegiado quando da pesquisa, aguardava aprovação da Pró-Reitoria de Graduação e por este motivo não se encontrava disponibilizado na página *web* do curso.

Verificou-se que no Projeto Pedagógico o tratamento acerca da inclusão de alunos com deficiência estava assim disposto:

O conceito “Educação Inclusiva” estava presente:

- I. no eixo metodológico do curso de Pedagogia apresentado como tema de transversalidade e interdisciplinaridade e disposto como tema essencial para a formação docente;
- II. como foco de estudos de laboratório para produção de objetos e aprendizagens para pessoas com deficiência e;
- III. como objeto de estudos de grupo interdisciplinar de pesquisa, ensino e extensão na formação de professores para atuarem em turmas inclusivas.

Verificou-se que a expressão “necessidades educacionais especiais” estava vinculada ao laboratório de produção de objetos e aprendizagens para pessoas com deficiência e ao grupo interdisciplinar de estudos sobre o tema.

O termo “educação especial” estava citado como: I) atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Licenciaturas; II) orientações de como proceder com alunos com deficiência presentes no curso de Pedagogia da instituição; III) dentro dos temas estudados em laboratório de estudos sobre psicologia, psicanálise; IV) foco de estudos em laboratório para elaboração de currículo inclusivo e; V) tema de estudo de laboratório para produção de objetos e aprendizagens para PCD.



A análise da matriz curricular da IES, permitiu identificar que constava uma disciplina obrigatória sobre Educação Inclusiva intitulada “*Fundamentos da Educação Inclusiva*”, ministrada no 5º período, com carga horária de 60 horas, cuja ementa, à época da pesquisa, tinha como foco o contexto histórico e político da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; a diversidade e direitos humanos na inclusão escolar; fundamentos teóricos, conceituais e educacionais para inclusão escolar; características específicas do público-alvo da educação especial e as práticas pedagógicas para a inclusão escolar.

A instituição apresenta, ainda, em seu escopo de disciplinas obrigatórias a disciplina “*Fundamentos de Libras*”, ministrada no 7º período, com carga horária de 60 horas, cuja ementa abarca pontos como surdez, ensino e aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes, falantes do português e falantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sala de aula e a alfabetização e o letramento do aluno surdo.

Observou-se ainda, no Projeto Pedagógico do curso, três disciplinas eletivas/optativas sobre o tema que são “*Dinâmica da Sala de Aula e Processos Inclusivos*”; “*LIBRAS, Surdez e Alfabetização: uma Introdução*” e “*Tópicos em Educação Especial e Inclusão*”, todas com uma carga horária de 60 horas cada. Entretanto, estas disciplinas não estavam elencadas na matriz curricular do curso.

Ressalta-se que a instituição apresentava três laboratórios de pesquisa para prática em Educação Inclusiva/educação especial no curso de Pedagogia. De acordo com o Projeto Pedagógico, estes laboratórios ficavam à disposição dos alunos que desejassem participar e aprofundar seus conhecimentos sobre a área da Educação Inclusiva. Os laboratórios dispunham como objetivos: promover pesquisas e produção de novos materiais para alunos público-alvo da Educação Inclusiva; articular adaptações e flexibilizações curriculares para estudantes com deficiência na Educação Básica; promover ações de pesquisa acerca dos processos de aprendizagem e ensino que ocorrem na inclusão escolar.

O **Quadro 5** apresenta a relação de disciplinas ofertadas na matriz curricular da Universidade Paulo Freire. A Universidade ofertava duas disciplinas de caráter obrigatório, intituladas “*Fundamentos da Educação Inclusiva*” e “*Fundamentos de Libras*”. Dentro do rol de disciplinas ofertadas, a IES disponibilizava doze disciplinas de Educação Inclusiva em caráter eletivo/optativo especificamente para o curso de Pedagogia e apresentava três disciplinas sobre Educação Inclusiva ofertadas em

seu eixo de formação transversal e disponibilizadas para todos os alunos dos cursos de licenciatura e demais estudantes da instituição.

As formações transversais disponibilizadas pela IES são constituídas por conjuntos de atividades acadêmicas curriculares com abordagem de temas de interesse geral cuja finalidade é a de estimular uma formação com visão aprofundada sobre os temas propostos. Este espaço de formação é comum para todos os estudantes dos cursos de graduação e oferece uma formação com abordagem de temática específica que são registradas no histórico escolar com carga horária de pelo menos 360 horas. A Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão foi ofertada, pela primeira vez, no primeiro semestre de 2018 e tem sua regulamentação aprovada por resolução interna que, ao final, disponibiliza um certificado de conclusão próprio dessa formação.

#### **Quadro 5 – Oferta de Disciplinas da Educação Inclusiva na Universidade Paulo Freire**

| <b>CURSO DE PEDAGOGIA</b>   |                |                |                |                |                |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>Disciplinas</b>  | <b>1º 2017</b> | <b>2º 2017</b> | <b>1º 2018</b> | <b>2º 2018</b> | <b>1º 2019</b> |
| Fundamentos da Educação Inclusiva   | X              | X              | X              | X              | X              |
| Fundamentos de Libras   | X              |                |                | X              | X              |
| Educação Especial e Inclusiva: ênfase nos transtornos do Espectro do Autismo (TEA).     | X              |                |                |                |                |
| Políticas e práticas em educação especial: das classes especiais à Educação Inclusiva.  | X              |                |                |                |                |
| Transtorno do Espectro do Autismo: Recursos para inclusão escolar                       | X              | X              | X              | X              | X              |
| Libras, Surdez e Alfabetização: uma introdução  | X              |                | X              |                |                |
| Políticas e práticas em educação especial e inclusão                                    |                | X              |                |                | X              |
| Interfaces da educação especial   |                | X              |                |                |                |
| Ensino colaborativo e inclusão escolar  |                |                | X              |                |                |
| Currículo e educação especial: políticas e práticas                                     |                |                | X              | X              | X              |
| Atividade e Inclusão escolar: estratégias e recursos pedagógicos para turmas inclusivas |                |                | X              |                |                |
| Fundamentos de Educação Especial e Inclusiva  |                |                | X              | X              | X              |
| Recursos para inclusão escolar  |                |                |                | X              |                |
| Público-alvo da Educação Especial: Políticas e Processos de Aprendizagem                |                |                |                | X              |                |

... continuação

| FORMAÇÃO TRANSVERSAL EM ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO                  |         |         |         |         |         |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| Disciplinas  | 1º 2017 | 2º 2017 | 1º 2018 | 2º 2018 | 1º 2019 |
| Currículo e Educação Especial: Políticas e práticas                | X       | X       | X       | X       | X       |
| Transtornos do Espectro do Autismo: recursos para inclusão escolar | X       | X       | X       | X       | X       |
| Fundamentos de Educação Especial e Inclusiva                       | X       | X       | X       | X       | X       |

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Assim, torna-se relevante ressaltar que foram observados nos documentos da Universidade Paulo Freire que, além da oferta de disciplinas eletivas/optativas voltadas para os alunos do Curso de Pedagogia, a instituição possuía, também, um rol de disciplinas que era ofertado sobre o tema para toda comunidade acadêmica por meio da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão. Observou-se, também, que não houve menção a um estágio supervisionado sobre o tema.

No período analisado, constatou-se que houve alterações nas nomenclaturas de disciplinas ofertadas para o Curso de Pedagogia da instituição. Deste modo, o aluno interessado em aprofundar conhecimentos a respeito do tema poderia cursar disciplinas eletivas disponibilizadas no período. Verificou-se, ainda, que a disciplina obrigatória “*Fundamentos da Educação Inclusiva*” foi ofertada em todos os períodos e a disciplina “*Fundamentos de Libras*” não foi ofertada em 2/2017 e 1/2018, entretanto, o tema de língua de sinais na disciplina *Libras, Surdez e Alfabetização: uma introdução* foi ofertado em 1/2017 e 1/2018.

Após a análise dos documentos das três Instituições de Educação Superior, constatou-se que as três universidades atendem à legislação sobre Educação Inclusiva nos cursos de Pedagogia. Vale ressaltar que a legislação em vigor não define o conteúdo a ser trabalhado de modo que o futuro pedagogo possa desenvolver habilidades e competências efetivas para o processo ensino-aprendizagem no campo da Educação Inclusiva. Neste sentido, pode-se afirmar que as instituições optaram por ofertar uma disciplina mais generalista sobre as deficiências como um todo e outra que aborda a Língua Brasileira de Sinais.

Nesse sentido, verificou-se que as três Universidades apresentam como disciplinas obrigatórias as que atendem à legislação para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

1) uma disciplina sobre a Educação Inclusiva/Educação Especial, atendendo ao disposto nas DCN Curso de Pedagogia Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 nos Artigos:

- a) o Art. 5º Inciso V propõe que o egresso do Curso de Pedagogia esteja apto para “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (BRASIL, 2006, p.2);
- b) o Art. 5º Inciso X recomenda que o aluno do curso de Pedagogia demonstre consciência da diversidade, respeitando as diferenças dentro das necessidades especiais entre outras e;
- c) o Art. 7º Inciso III que prescreve a integralização dos estudos por meio de atividades complementares, envolvendo planejamento e desenvolvimento em várias áreas com a opção de experiências em necessidades especiais.

Os conteúdos também atendem às demandas do PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/14, nas metas:

- I. Meta 1 – universalização da educação infantil para crianças de 4 a 5 anos;
- II. Meta 4 – universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência, garantindo o acesso à Educação Básica preferencialmente na rede regular de ensino e;
- III. Meta 5 – alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental. As ações para alcançar essas metas estão assim dispostas: a) a estratégia 1.1 propõe fomentar o acesso à Educação Infantil com oferta de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência; b) a estratégia 4.4 discorre sobre a garantia de atendimento educacional especializado a alunos com deficiência na rede regular de ensino; c) a estratégia 4.8 garante a oferta da Educação Inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e; d) a estratégia 5.7 garante apoio ao processo de alfabetização das pessoas com deficiência, considerando cada especificidade;

2) Uma disciplina de Libras voltada para o atendimento dos alunos com surdez/deficiência auditiva em sala de aula, que atenda ao disposto no

- a) Decreto nº 5.626/05 que determina a inserção desse conteúdo na formação de professores;

b) Meta 1 da Lei nº 13.005/14, estratégia 1.11 que assegura a educação bilíngue para crianças surdas;

c) Meta 4 da Lei nº 13.005/14, cuja estratégia 4.7 garante a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua em escolas ou classes bilíngues e escolas inclusivas.

Como se vê, as instituições não apresentaram em suas matrizes curriculares estágios supervisionados para aplicabilidade prática da teoria aprendida em sala de aula para desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência incluídos na Educação Básica.

Além disso, o estágio supervisionado se configura na ação em sintonia com as discussões do campo teórico articuladas em sala de aula durante a formação docente. O saber fazer advém da aplicação dos conhecimentos teóricos estudados e vivenciados na realidade presente nas escolas. A verificação do processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência inserido na rede regular de ensino é importante para que o pedagogo reflita sobre o processo e desafios da prática docente e que desenvolva habilidades e competências para atender às necessidades e demandas dos alunos com deficiência que acompanhará na prática docente.

Sobre este assunto, Silva e Gaspar (2018) afirmam que o estágio supervisionado é o lugar do aprendizado da profissão docente e, assim, como campo de conhecimento com “estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como *práxis*” (SILVA; GASPAR, 2018, p. 206), o que envolve iniciativas investigativas para uma reflexão que envolve a intervenção no processo educacional, pois possibilita o diálogo entre teoria e prática.

Assim, é por meio do estágio que

Os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula (SILVA; GASPAR, 2018, p.208).

Concluindo, torna-se relevante destacar que a *práxis* é de extrema importância para a formação docente como um todo. Considerando demandas emergentes para a formação no campo da Educação Inclusiva para atendimento dos alunos com deficiência, esses desafios são ampliados com o objetivo de

atender as especificidades do processo ensino-aprendizagem desses sujeitos na Educação Básica. Além disso, a articulação teoria e prática poderá suscitar discussões no processo formativo dos futuros pedagogos estimulando a formulação de estratégias pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

#### **4.2 Contribuições da Educação Comparada na análise das propostas das instituições**

Nesse tópico, apresenta-se a análise realizada sobre a proposta de formação inicial ofertada pelas três instituições no campo da Educação Inclusiva. Para tanto, utilizou-se das contribuições oriundas da Educação Comparada. Trata-se de uma perspectiva metodológica de abordagem qualitativa que permite verificar os movimentos e comportamentos institucionais a respeito de determinadas influências permitindo, assim,

O estudo das problemáticas ou das realidades levando em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas (FERREIRA, 2008, p. 125).

Na formação inicial, o futuro pedagogo tem a oportunidade de se apropriar de conhecimentos que subsidiarão seu saber-fazer docente. A *práxis* do professor, junto aos alunos com deficiência, possibilita uma reflexão dos conceitos apreendidos na Educação Superior na sua ação pedagógica. Assim, a partir de suas práticas, o professor volta-se a uma nova reflexão que se dará em discussão com seus pares sobre estratégias efetivas no processo educativo destes e dos demais alunos e através de pesquisas de práticas bem-sucedidas junto aos alunos com NEE. Este exercício tem como objetivo criar metodologias pedagógicas efetivas para apoiar o processo ensino-aprendizagem destes sujeitos.

Os estudos da Educação Comparada, neste estudo, relacionam-se com a compreensão das abordagens metodológicas e a relevância atribuída a determinados conteúdos e conceitos trabalhados na formação inicial de pedagogos acerca da inclusão e desenvolvimento educacional de alunos com deficiência na Rede regular de ensino. Assim, acompanha-se o processo de implementação e execução de reformas educativas necessárias em respeito às políticas públicas

para formação docente, visando o atendimento às especificidades das necessidades educacionais de estudantes com deficiência.

Em consonância com o disposto para Devechi, Tauchen e Trevisan (2018),

Historicamente, esse campo esteve voltado ao atendimento de diferentes preocupações e abordagens teóricas passando pela comparação das semelhanças e dessemelhanças entre os sistemas educativos nacionais, como estratégia para orientar as reformas educativas, chegando hoje aos estudos visando à produção de sentidos e de solidariedades simbólicas (DEVECHI, TAUCHEN; TREVISAN, 2018, p. 3).

A Educação Comparada originou-se na França graças às contribuições de Marc-Antoine Jullien, que demonstrou como recolher dados, utilizando instrumentos e fez a proposta de criação de “uma estrutura internacional de ajuda” às instituições de educação como objetivo de melhorar os sistemas de ensino (MARCONDES, 2005, p. 142).

Em outras ciências, entre elas, as Ciências Humanas e Ciências Sociais, a Educação Comparada passou por fases em que houve importantes mudanças nas suas concepções e objetos de estudo. Atualmente apresenta um movimento, voltado para a compreensão de processos históricos em seu sentido discursivo e não simplesmente em seu interesse pelo estudo de sistemas educativos. Deste modo, a “educação comparada passou de uma lógica de comparações e julgamentos, seguida de intervenções e direcionamentos, para a compreensão de contextos socioculturais” (DEVECHI, TAUCHEN; TREVISAN, 2018, p. 3), assim o outro passa a ser um interlocutor e não um objeto (DEVECHI, TAUCHEN; TREVISAN, 2018).

Para Ferreira (2008), a Educação Comparada, quando rigorosamente desenvolvida permite,

A leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto. A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural etc. a que pertencem (FERREIRA, 2008, p. 125).

Coerente com essa perspectiva, a proposta de Educação Comparada neste estudo possibilitou a análise dos dados e o levantamento de semelhanças e diferenças entre os contextos pesquisados. Pretendeu-se, ainda, analisar as

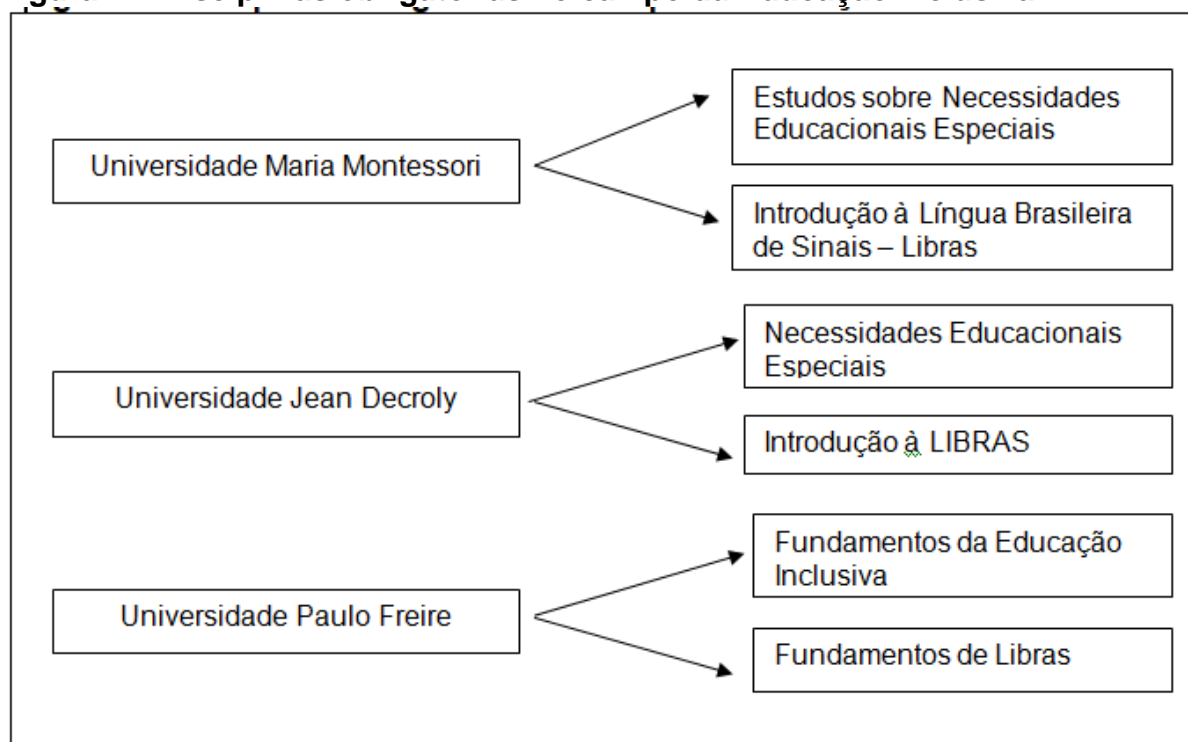
escolhas das instituições sobre a legislação em vigor, a fim de identificar posicionamentos sobre a formação inicial de professores no Curso de Pedagogia, tendo em vista atuação dos estudantes no campo da Educação inclusiva.

Observou-se que as três instituições atendiam à legislação que trata da formação para Educação Inclusiva proposta pelas DCN do Curso Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/06 que orienta que o futuro pedagogo necessita I) reconhecer e respeitar as necessidades físicas e cognitivas dos educandos; II) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza das necessidades especiais; III) integralizar os estudos por meio de atividades complementares envolvendo a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006)

Verificou-se ainda que a Resolução CNE/CP nº 2, 2015 regulamenta que as instituições deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da área de conhecimento, fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação especial (BRASIL, 2015).

A **Figura 1** apresenta o rol de disciplinas obrigatórias das três instituições, contendo uma disciplina sobre Educação Inclusiva em um contexto geral e a disciplina de Libras.

**Figura 1 – Disciplinas obrigatórias no campo da Educação Inclusiva**

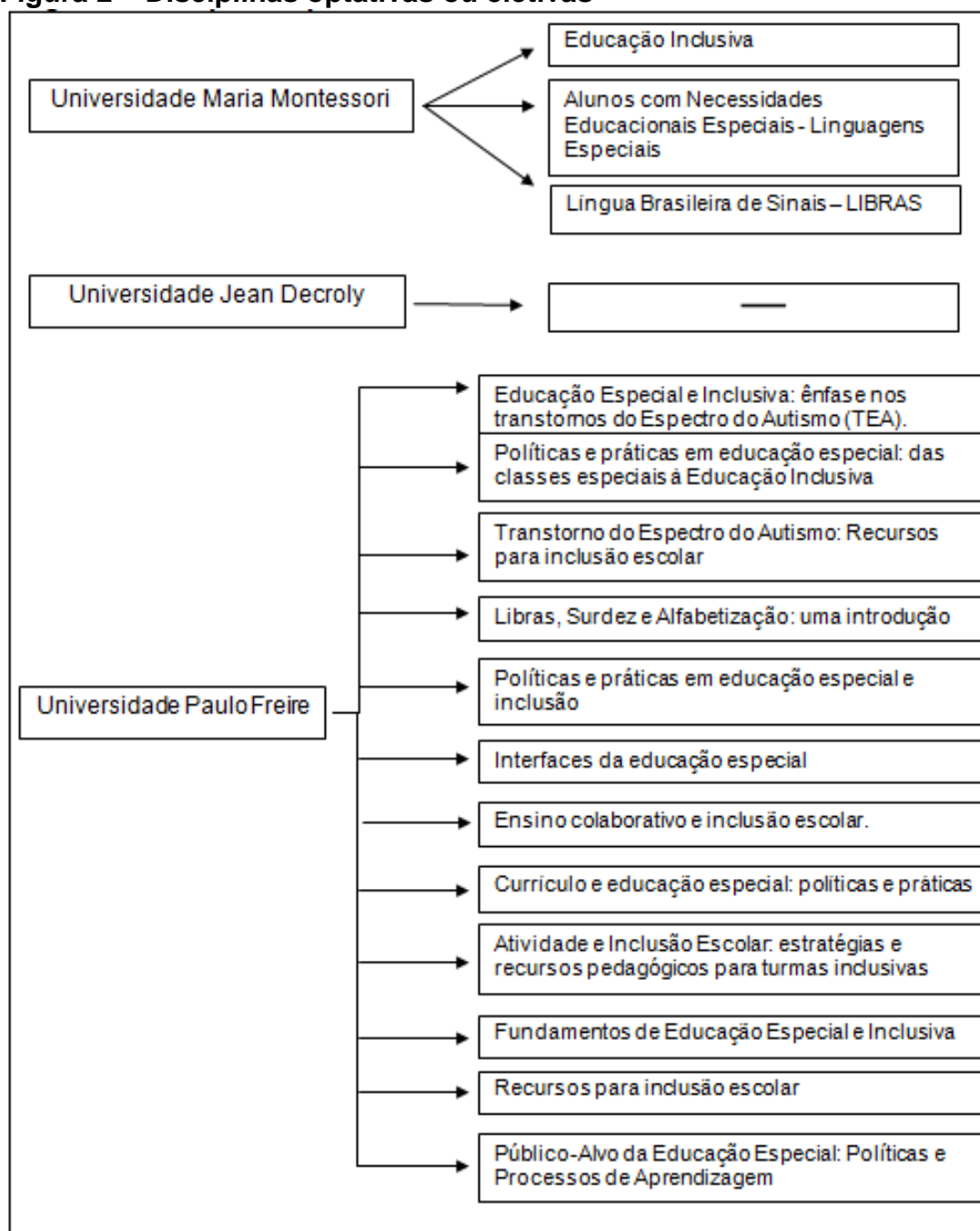


Fonte: Dados da pesquisa (2019)



Como se vê, no rol de disciplinas optativas/eletivas, as disciplinas foram ofertadas de acordo com a apresentação da **Figura 2**.

**Figura 2 – Disciplinas optativas ou eletivas**

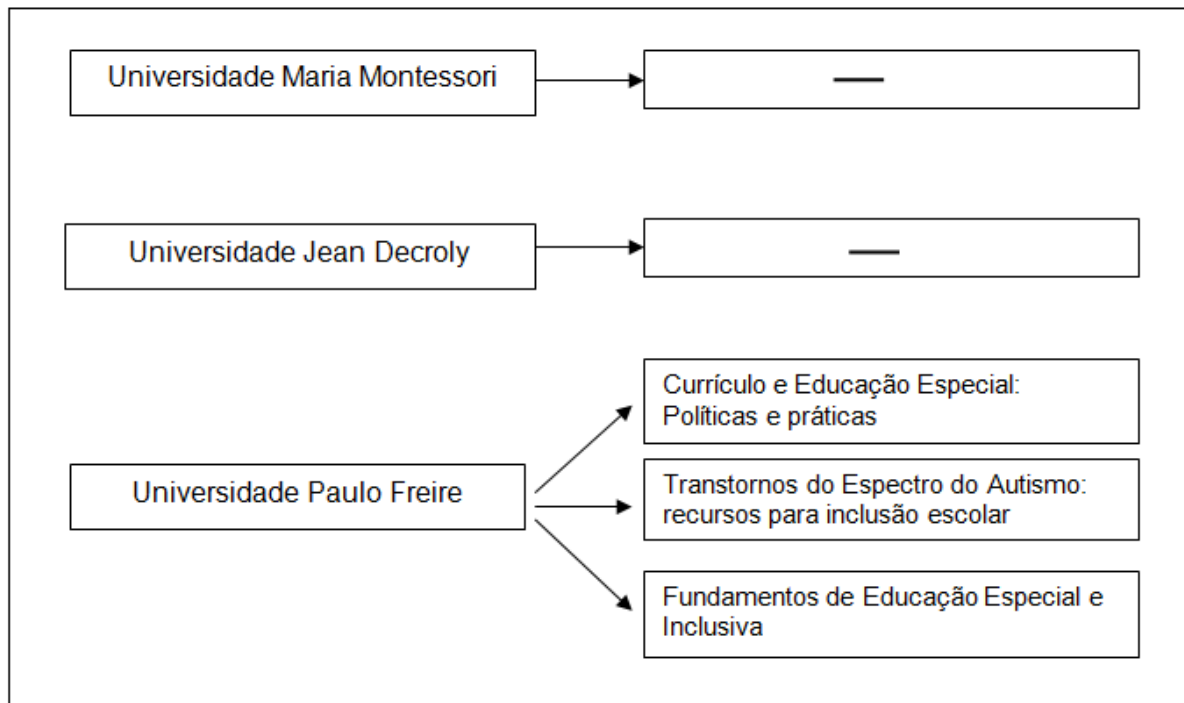


**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Constatou-se por meio da análise dos dados que a oferta de disciplinas sobre Educação Inclusiva fora do âmbito das licenciaturas está definida no escopo do Projeto Pedagógico da Universidade Paulo Freire sob o título de Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão. Sendo assim, a **Figura 3** apresenta as

disciplinas ofertadas fora do âmbito das licenciaturas ou ofertadas para outros cursos da instituição.

**Figura 3 – Oferta de disciplinas de Educação Inclusiva para todos os cursos da IES**



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A **Tabela 1** apresenta uma síntese das disciplinas ofertadas pelas instituições. Como se vê, a Universidade Paulo Freire destacou-se pela oferta de disciplinas eletivas para o Curso de Pedagogia e para outras licenciaturas.

**Tabela 1 – Oferta de disciplinas sobre Educação Inclusivas nas IES**

| Universidades    | Disciplinas obrigatórias | Disciplinas optativas ou eletivas | Disciplinas ofertadas para outros cursos |
|------------------|--------------------------|-----------------------------------|--|
| Maria Montessori | 02                       | 03                                |  |
| Jean Decroli     | 02                       |                                   |  |
| Paulo Freire     | 02                       | 12                                | 03                                       |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Partindo da premissa de que a Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino que integra a Educação Básica, pode-se observar que a Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 3.298/99 dispõem que a Educação Especial é a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, s/p). Esta modalidade deve ser, conforme o Plano

Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, universalizada para a população de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com acesso à educação e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014).

Em relação à formação docente, a Resolução CNE/CP nº 1/02, a Resolução CNE/CP nº 1/06, o Decreto nº 7.611/11 e a Resolução CNE/CP nº 2/15 dispõem sobre a “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2011, s/p).

Assim, apoiando-se nos pressupostos da Educação Comparada, a partir da legislação brasileira sob a ótica do atendimento à regulamentação para formação inicial de professores em Educação Inclusiva, verificou-se similaridades entre as instituições que ofertaram duas disciplinas de caráter obrigatório para o Curso de Pedagogia. Nesse sentido, uma instituição apresentou, à época da pesquisa, uma disciplina de cunho introdutório sobre Educação Inclusiva e outra disciplina com conteúdo referente à Língua Brasileira de Sinais, de acordo com as disposições legais.

Além disso, como semelhante, observou-se que as disciplinas foram ofertadas em caráter optativo/eletivo voltados para os alunos do Curso de Pedagogia pelas Universidades Maria Montessori, que ofertou um total de três disciplinas, e a Universidade Paulo Freire, que disponibilizou um rol de doze disciplinas sobre Educação Inclusiva para os estudantes do Curso de Pedagogia.

Torna-se relevante ressaltar que o diferencial verificado na oferta das instituições foi o proposto pela Universidade Paulo Freire que, além das doze disciplinas optativas/eletivas ofertadas somente para o Curso de Pedagogia da instituição, disponibilizou três disciplinas sobre Educação Inclusiva para todos os alunos dos mais diversos cursos da instituição por meio da Formação Transversal. De acordo com a instituição, a Formação Transversal pode ser entendida como um conjunto de atividades curriculares visando aprofundar temas de interesse geral para os estudantes de todas as graduações da instituição com respaldo em regulamentação interna.

Pode-se afirmar com base na análise comparada das três Instituições públicas de Minas Gerais que as mesmas apresentavam movimentos rumo à construção da garantia de uma formação docente para atendimento efetivo ao processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência na rede regular de ensino.

O reconhecimento da Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa com garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência (BRASIL, 1998), não deixa de ser marcado por desafios que nesse estudo foram assumidos e enfrentados pelas instituições.

Verificou-se que, cada uma das instituições, a seu modo, vem assumindo o compromisso de ofertar formação no campo da Educação Inclusiva. Trata-se de uma formação complexa que envolve diversos conhecimentos necessários e exigidos na atuação profissional docente.

Assim, apesar dos desafios enfrentados, pode-se dizer que as instituições pesquisadas procuraram implementar uma formação no campo da Educação Inclusiva pautado na educação como direito de todos, no reconhecimento da diversidade e das diferenças.

A atuação no campo da Educação Inclusiva requer sensibilidade, olhar humanizado para o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e compromisso com o princípio de que todos podem aprender desde que sejam respeitadas e atendidas suas especificidades de aprendizagem.

## **CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA**

Neste capítulo apresentam-se os dados obtidos por meio do questionário e da entrevista. Trata-se de uma importante etapa da pesquisa que trouxe aporte para identificar e analisar as percepções dos professores formadores sobre a concepção de Educação Inclusiva presente no projeto pedagógico, na matriz curricular e conseqüentemente, nas práticas de formação no Curso de Pedagogia no campo da Educação Inclusiva, tendo em vista a atuação dos pedagogos junto a estudantes com deficiência inseridos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **5.1 O que os dados do questionário revelam sobre formação no Curso de Pedagogia no campo da Educação Inclusiva**

Na Universidade Maria Montessori, o roteiro do questionário foi enviado para quatro professores que devolveram o mesmo respondido. Também na Universidade Jean Decroly, o questionário foi encaminhado para dois professores que responderam o mesmo e devolveram. Já na Universidade Paulo Freire, foram distribuídos sete questionários, sendo que destes, cinco foram respondidos. Torna-se importante destacar que o roteiro do questionário foi enviado por correio eletrônico nos endereços informados pela secretaria ou disposto na página eletrônica do curso de Pedagogia de cada instituição.

O roteiro do questionário enviado aos professores foi estruturado em três partes, sendo: 1. Dados de identificação; 2. Dados profissionais; e 3. Sobre o campo da Educação Inclusiva. A última parte do roteiro foi subdividida em doze questões semiabertas, finalizada com espaço de manifestação caso o professor sentisse necessidade de expressar algo a mais sobre a temática em pauta. A íntegra do questionário encontra-se no anexo 2 desta dissertação.

A todos os participantes foi solicitado assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que atende às recomendações do Comitê de Ética (COEP/UFMG) quanto aos princípios éticos em pesquisa com seres humanos. Uma versão do TCLE enviada para os professores encontra-se no anexo 3 deste trabalho.

Ainda em relação à estrutura das questões, a parte três do questionário foi subdividida em: a) formação específica em Educação Inclusiva ou Educação Especial; b) sobre a participação do docente na elaboração do Plano de Curso da disciplina; c) participantes da elaboração do Plano de Ensino das disciplinas de Educação Inclusiva; d) atividades práticas ou estágio; e) conceitos de educação especial e educação inclusiva; f) sobre o Curso de Pedagogia da instituição contribuir ou não para desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho no campo da Educação Inclusiva dos alunos; g) percepção quanto ao suporte dado pelas disciplinas de Educação Inclusiva ao egresso para desenvolver-se na profissão; h) se, através das disciplinas de Educação Inclusiva, o aluno do Curso de Pedagogia tem uma visão ampla de como trabalhar com alunos com deficiências sem uma prática efetiva em estágios supervisionados; i) sobre a instituição incentivar ações no atendimento a alunos com deficiência fora do âmbito dos estágios obrigatórios; j) percepção sobre necessidade de mudança na Matriz Curricular para maior abrangência dos tipos de deficiência e como se dá o processo educacional deste alunado; k) sobre as disciplinas de Educação Inclusiva atenderem ou não à legislação sobre o assunto.

O **Quadro 6** apresenta os dados obtidos no levantamento do perfil dos professores. Essas informações foram extraídas dos dados de identificação dos professores sujeitos da pesquisa e destacam: disciplinas que ministram, formação específica na área e experiência de trabalho com pessoas com deficiência (PCD) em sala de aula.

Torna-se relevante destacar que, para preservar o anonimato dos participantes, optou-se pelo uso de nomes fictícios.

**Quadro 6 – Perfil dos respondentes do questionário**

| <b>UNIVERSIDADE MARIA MONTESSORI</b> |   |   |  |
|--------------------------------------|---|---|--|
| <b>Professor (a)</b>                 | <b>Disciplina</b>   | <b>Formação em Educação Inclusiva ou Especial</b> | <b>Experiência com PCD em sala de aula</b> |
| Carmem                               | Introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras)   | SIM   | SIM  |
| Tiago                                | Introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras)   | SIM   | SIM  |
| Sofia                                | Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais   | NÃO   | SIM  |
| Clarice                              | Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais   | SIM   | SIM  |
| <b>UNIVERSIDADE JEAN DECROLY</b>     |   |   |  |
| Ariadne                              | Libras  | SIM   | SIM  |
| Marcelo                              | Necessidades Educacionais Especiais   | NÃO   | SIM  |
| <b>UNIVERSIDADE PAULO FREIRE</b>     |   |   |  |
| Miriam                               | Fundamentos de Libras   | NÃO   | SIM  |
| Talita                               | Libras, Surdez e Alfabetização Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva Educação Bilíngue para Surdos | SIM   | SIM  |
| Ariane                               | Disciplinas optativas do campo da educação especial/inclusiva   | SIM   | SIM  |
| Mariana                              | Intervenção precoce em TEA Psicologia social TEA: Recursos para inclusão escolar                          | NÃO   | SIM  |
| Thaís                                | Fundamentos da Educação Inclusiva na Pedagogia  | SIM   | SIM  |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

A **Tabela 2** apresenta os dados obtidos sobre o quesito formação específica no campo da Educação Inclusiva ou Educação Especial. Como se vê, 64% possuíam formação específica e 36% informaram não ter formação com foco na temática.

**Tabela 2 – Formação acadêmica específica**

| <b>Resposta</b> | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|-----------------|---------------|------------|
| Sim             | 7             | 64%        |
| Não             | 4             | 36%        |
| <b>Total</b>    | <b>11</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Pode-se afirmar que a formação dos professores formadores nessa área específica provoca um encaminhamento diferenciado no processo de formação docente e, além disso, a formação em Educação Inclusiva poderá fornecer subsídios para o uso de metodologias adequadas ao atendimento dos alunos com

deficiência e estimular a procura por aprofundamentos na aprendizagem dos alunos do Curso de Pedagogia nesse campo.

Sobre esta questão, Torquato (2015) afirma que é necessário discutir o perfil dos docentes universitários e como esta preparação para lecionar na educação superior se dá no tocante à eficácia do ensino neste nível de ensino. “A formação docente para o Ensino Superior envolve, entre vários aspectos e saberes, a administração do ensino e da pesquisa através de atividades que requerem um planejamento coerente às ações desenvolvidas” (TORQUATO, 2015, p.58). Deste modo, se faz necessário que os docentes universitários possuam conhecimentos específicos sobre Educação Inclusiva para formar com qualidade os alunos do curso de Pedagogia.

Considerou-se relevante saber sobre a experiência docente com alunos com deficiência em sala de aula. Entre os respondentes, 100% afirmaram que já tiveram em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

Esta informação é relevante, pois a experiência no atendimento ao aluno com deficiência em sala de aula suscita uma maior compreensão da relevância da formação docente para o atendimento às especificidades destes estudantes. Apresenta, também, demandas reflexivas sobre como efetivar o processo ensino-aprendizagem, observando as especificidades de aprendizado dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Seguindo este pensamento, Santana (2006) afirma que,

O conhecimento profissional do professor para qualquer prática docente, inclusive a que ficou estabelecida através das diretrizes, deve se construir nos cursos de formação inicial e se ampliar nas ações de formação continuada. Na medida em que vai estudando, refletindo sobre a prática, e construindo conhecimentos por meio da observação e das situações didáticas de que participa, o professor vai (re) elaborando seu saber (SANTANA, 2006, p.56)

O professor formador com experiência docente no tratamento e atendimento às especificidades das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência encaminha reflexões dos licenciandos em formação a partir de sua própria prática. Deste modo, a sensibilização quanto às necessidades do outro enquanto sujeito de direito se torna mais incisiva, na medida em que o conhecimento prático traz para a sala de aula uma fonte rica de discussões e reflexões.



A **Tabela 3** apresenta dados sobre a participação dos professores na formulação do Plano de Curso de Pedagogia da IES. Como se vê, 64 % afirmaram ter participado, seguido por 36% que afirmaram não ter participado dessa construção.

**Tabela 3 – Participação na elaboração do Plano de Curso**

| <b>Resposta</b> | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|-----------------|---------------|------------|
| Sim             | 7             | 64%        |
| Não             | 4             | 36%        |
| <b>Total</b>    | <b>11</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Seguindo-se esta linha, na **Tabela 4**, procurou-se obter informações sobre os participantes na construção do Plano de Ensino das disciplinas do campo da Educação Inclusiva. Vale ressaltar que a Tabela 3 apresenta um número maior de respostas porque alguns docentes marcaram duas opções. Como se vê, 50% dos professores que participaram desta elaboração foram os responsáveis por ministrar as disciplinas do campo da Educação Inclusiva, seguido de 25% de professores de outras disciplinas do curso e 25% de outros, incluindo neste quesito, a participação dos próprios alunos.

**Tabela 4 – Participantes na construção do Plano de Ensino**

| <b>Resposta</b>  | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|--|---------------|------------|
| Professores do curso   | 3             | 25         |
| Coordenador(a) do curso  | -             | -          |
| Professores que ministram disciplinas do campo da Educação inclusiva | 6             | 50         |
| Elaborei sozinho e não contei com a colaboração de outros colegas    | -             | -          |
| Outro. Indique   | 3             | 25         |
| <b>Total</b>   | <b>12</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Sobre estes pontos, verifica-se a influência dos professores que atuam em uma área de conhecimento específica ao participar da elaboração de documentos referentes ao seu campo epistemológico. Os conteúdos que devem ser ministrados e como esta apresentação deve acontecer fazem parte do trabalho do docente que detém este conhecimento e que ministra disciplinas de Educação Inclusiva na formação de Pedagogos. Esta participação favorece, inclusive, um novo olhar sobre o tema pelos professores que ministram as demais disciplinas para que seja capaz de favorecer um ambiente de integração dos trabalhos e que o tema se torne transversal em todas as disciplinas ofertadas.

A **Tabela 5** apresenta dados sobre as atividades práticas nas disciplinas ministradas. Como se vê, 64% afirmaram propor atividades práticas de observação, criação de um plano de aula inclusivo levando-se em consideração os alunos com deficiência acompanhados durante os estágios supervisionados concomitantes às teorias apresentadas e 36% responderam não propor nenhuma prática pedagógica.

É importante destacar que não foi possível ter acesso ao registro das atividades práticas, relatadas pelos professores, no Projeto Pedagógico ou na Matriz Curricular das IES. Sendo assim, não possuem respaldo nos documentos disponibilizados pelas instituições.

**Tabela 5 - Atividades práticas**

| <b>Grau</b>  | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|--------------|---------------|------------|
| Sim          | 7             | 64%        |
| Não          | 4             | 36%        |
| <b>Total</b> | <b>11</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

A prática docente durante a formação inicial de professores garante a ligação entre o conhecimento teórico discutido na Educação Superior e a prática real em sala de aula na Educação Básica. Esta construção da identidade docente proporciona uma formação não somente intelectual mas também social e profissional no que tange ao reconhecimento e respeito às diversidades e diferenças presentes no ambiente educacional.

Em consonância com o exposto, Costa et al. (2020) afirmam que,

O conhecimento teórico aliado a prática potencializa ainda mais a aprendizagem, desse modo o estágio se torna um método crucial para a formação de professores, pois ajuda de forma positiva a enxergar os impasses que existe na sala de aula, bem como apresenta um novo mundo de conhecimentos para o discente (COSTA et al., 2020, s/p).

Deste modo, é necessário oportunizar ao pedagogo em formação conhecimentos práticos acerca de metodologias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência em escolas inclusivas. Fomentar a apropriação de conhecimentos práticos para uma posterior discussão durante as aulas teóricas solidifica estes conhecimentos e abre espaço para novas práticas docentes no ambiente escolar.

O **Quadro 7** apresenta depoimentos de professores sobre o modo pelo qual ocorriam as intervenções práticas nas disciplinas de Educação Inclusiva ministradas por eles.

### Quadro 7 – Depoimentos dos professores sobre a inserção de prática em suas disciplinas

| Professor (a)                        | Depoimentos  |
|--------------------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE MARIA MONTESSORI</b> |  |
| Carmem                               | A disciplina é prática independente de alunos com deficiência ou não. Mas com sua presença, faço adaptações, penso a aula a partir deles.  |
| Clarice                              | As alunas e alunos do curso são orientados a desenvolverem atividades de observação e análise das práticas educacionais direcionadas aos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além disso, são propostas atividades práticas como oficinas de comunicação alternativa, transcrição de textos em meio digital para áudio, oficinas de Libras na disciplina ou em atividades abertas aos demais alunos do curso de pedagogia nos Sábados Temáticos. |
| Sofia                                | Observação da prática pedagógica com alunos do público da educação especial.   |
| <b>UNIVERSIDADE JEAN DECROLY</b>     |  |
| Marcelo                              | Por meio de projetos de extensão.  |
| Ariadne                              | Sempre que possível convidamos uma pessoa surda para ministrar alguma atividade.   |
| <b>UNIVERSIDADE PAULO FREIRE</b>     |  |
| Talita                               | Costumo trabalhar, na graduação, com a proposta de que os estudantes façam um plano de aula ou uma sequência didática (dependendo do tempo disponível). No entanto, para a elaboração do planejamento é necessário que eles visitem uma escola e façam o planejamento para uma turma real. No planejamento eles devem prever que a aula esteja acessível para todos os alunos, com ou sem “deficiência”.   |
| Thaís                                | Um dos trabalhos da disciplina é a construção de um plano de aula e um material pedagógico que favoreça o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, inclusive o público-alvo da educação especial.   |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Verificou-se, por meio dos depoimentos dos professores, que as práticas solicitadas por eles no campo da Educação Inclusiva atendem às recomendações da Resolução CNE/CP n. 2 de 2015 em seu Capítulo V, parágrafo 3 em que “deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015a, p.11). Ainda no capítulo IV, Art. 12 recomenda-se a constituição de núcleos de integração para a prática docente durante a formação docente.

Assim, de acordo com a Resolução,

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

[...]

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes

áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos. (BRASIL, 2015a, p.10-11).

Como se vê, garantir atividades práticas articuladas às atividades teóricas demonstra um compromisso da instituição com uma formação que articule melhor as demandas do campo acadêmico com os desafios do contexto escolar. Neste espaço, os conhecimentos se inter cruzam e se completam para a formação de professores sensíveis às especificidades do atendimento a alunos com deficiência inseridos na rede regular de ensino. Deste modo, o atendimento ao processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência se internaliza e os estudantes do Curso de Pedagogia terão mais oportunidades de desenvolver as competências e habilidades para o atendimento dos alunos com NEE.

As respostas dos docentes quando perguntados sobre como percebem os termos “Educação Inclusiva” e “Educação Especial”, os professores foram unânimes ao afirmarem diferença entre os termos.

Esse posicionamento vem ao encontro do disposto nas pesquisas já relacionadas sobre o tema, nas publicações referentes à Educação Inclusiva e na legislação vigente. Assim, os argumentos giram em torno de: a) a Educação Especial deve ser o aporte para que a Educação Inclusiva se efetive; b) a Educação Especial é destinada só e exclusivamente às pessoas com deficiência e que a Educação Inclusiva traz a pessoa com deficiência para a rede regular de ensino; e c) que os alunos com deficiência têm o direito de estudar em qualquer escola, assim como ocorre com os alunos sem deficiência.

Dando prosseguimento, o **Quadro 8** apresenta os depoimentos dos docentes que atestam as percepções sobre Educação Inclusiva e educação especial. Trata-se de uma discussão importante, pois implica saber aspectos específicos, comuns e abrangência de cada terminologia.

**Quadro 8 – Educação Inclusiva e educação especial**

| <b>Professor (a)</b>                 | <b>Depoimentos</b>   |
|--------------------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE MARIA MONTESSORI</b> |  |
| Tiago                                | Escola Inclusiva deve aceitar qualquer deficiência para incluí-los na escola regular e deve oferecer acessibilidade. Escola especial é a educação focada no próprio sujeito portador da deficiência.   |
| Sofia                                | São conceitos interligados, mas diferentes. A educação especial é uma modalidade de ensino que prevê recursos para atender os alunos com deficiência. A educação inclusiva é uma política que garante o direito de todos os alunos estudarem na escola regular e serem atendidos em suas especificidades.  |
| Carmem                               | [...] Inclusão, entende-se que a instituição de ensino deveria estar preparada com todo o aparato necessário para receber a pessoa com deficiência, A Educação Especial se constitui em um sistema à parte, não menos importante que a Educação inclusiva,   |
| Clarice                              | Educação Inclusiva é um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos. Educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis educacionais, e que visa ao atendimento especializado para alunos com deficiência   |
| <b>UNIVERSIDADE JEAN DECROLY</b>     |  |
| Ariadne                              | Entendo por educação inclusiva aquela que tenta inserir o aluno na educação regular.   |
| Marcelo                              | Educação inclusiva abrange conceitos amplos e complexos que tratam dos campos da diversidade e da diferença. A Educação especial pode ser vista como uma modalidade que atua as pessoas com deficiência.   |
| <b>UNIVERSIDADE PAULO FREIRE</b>     |  |
| Ariane                               | A educação especial é um conjunto de métodos e técnicas que permite que a educação inclusiva se efetive para os alunos público-alvo da educação especial. A educação inclusiva é mais ampla e abarca alunos com transtornos funcionais da aprendizagem e alunos que pertencem a grupos marginalizados, não se restringindo aos alunos com deficiência. |
| Talita                               | Educação especial é um campo do conhecimento, amplo, com diversas fases e diferentes correntes teóricas. Já a Educação Inclusiva vem se desenvolvendo enquanto uma Política, orientada por correntes da Educação Especial, nacional e internacionalmente.  |
| Miriam                               | Um você inclui, o outro você trata como se fosse um ser limitado.  |
| Mariana                              | Educação inclusiva se dá no contexto da escola regular (ou “comum” que é um termo que me agrada) e educação especial prevê espaços específicos exclusivos para pessoas com deficiência.  |
| Thaís                                | Educação Inclusiva é um conceito amplo que envolve diversos grupos e a educação especial está inserida neste conceito.   |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Sobre o uso dos termos, depreendeu-se que a compreensão dos conceitos sobre educação especial e Educação Inclusiva se entrecruzam. Em algumas referências, observou-se o uso das terminologias de modo antagônico, complementar ou interdisciplinar, apresentando assim uma frágil construção do real significado da representação dessa especificidade de educação na atualidade.

Sobre este aspecto, Santos (2002b) atesta que,

Pelos lugares por onde passamos e a questão retorna em forma de pergunta ou de afirmação, sempre ouvimos as pessoas discutirem e perguntarem o que caracteriza cada uma das alternativas. A conclusão a que se chega é a de que a discussão – e muito menos o entendimento – estão longe de serem esgotados, pelos menos em nossa realidade. Grosso modo, podemos identificar, entre os autores contemporâneos, os que percebem as diferenças entre integração e inclusão e fazem questão de marcá-las, alegando, apropriadamente, as implicações paradigmáticas, atitudinais e práticas oriundas da assunção de uma ou de outra perspectiva. (SANTOS, 2002(b), p.106).

Nesse sentido, a discussão sobre as concepções que revelam diferenças e completudes dos termos e conceitos utilizados na área da educação de pessoas com deficiência é relevante para a reflexão sobre os seus processos legais e práticos serem constantes para a reformulação de ações efetivas no processo ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em concordância com este pensamento, verificou-se "contemporaneidade e recorrência; insolubilidade de uma questão em coexistência com seu permanente dever de reflexão" (ULLRICH, 2019, p. 2). Torna-se central verificar como o debate sobre estes conceitos e o modo de expressar opiniões a partir do conhecimento embasam as concepções acerca do que é a Educação Inclusiva e, a partir daí, elaborar ações para uma formação e preparação do futuro docente para o enfrentamento dos desafios na educação de estudantes com deficiência.

Na sequência, a **Tabela 6** apresenta as respostas dos participantes quando questionados acerca de sua percepção sobre as disciplinas ministradas de Educação Inclusiva serem suficientes para preparar os alunos do Curso de Pedagogia, quanto a competências e habilidades, para o atendimento aos alunos com deficiência em sala de aula. As respostas apresentam que 45% afirmavam acreditar que as disciplinas eram suficientes na formação de habilidades e competências para atendimento aos alunos com deficiência, 45% acreditavam que a formação se dava parcialmente e 9% afirmou uma não formação adequada.

**Tabela 6 – Habilidades e competências no campo da Educação Inclusiva**

| Resposta     | Número    | %          |
|--------------|-----------|------------|
| Sim          | 5         | 45%        |
| Não          | 1         | 9%         |
| Parcialmente | 5         | 45%        |
| <b>Total</b> | <b>11</b> | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Dando prosseguimento, o **Quadro 9** apresenta as justificativas apresentadas pelos docentes sobre os desafios enfrentados na formação para garantir competências e habilidades dos pedagogos para o atendimento de alunos com deficiência.

**Quadro 9 – Depoimentos sobre a formação de habilidades e competências**

| <b>Professor (a)</b>                 | <b>Depoimentos</b>   |
|--------------------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE MARIA MONTESSORI</b> |  |
| Clarice                              | SIM. A formação no Curso de Pedagogia abrange uma ampla gama de disciplinas que abordam as questões referentes à educação especial, educação indígena, educação quilombola, educação para as relações étnico-raciais, além da disciplina de Língua Brasileira de Sinais.   |
| Carmem                               | SIM.   |
| Tiago                                | SIM. Se o pedagogo formado pela UMM trabalhar com um aluno Surdo, vai ter conhecimento sobre o idioma e a cultura daquele aluno. Assim, ele vai conseguir se comunicar e transmitir conhecimento para aquele aluno. A disciplina de Libras ajuda os alunos a desenvolverem e amplia o conhecimento.  |
| Sofia                                | SIM. Trabalhamos com a legislação atual que garante o direito dos alunos do público-alvo da educação especial frequentar as classes comuns da escola regular e focalizamos também nas mudanças nas práticas pedagógicas para que estes alunos sejam atendidos em suas necessidades.  |
| <b>UNIVERSIDADE JEAN DECROLY</b>     |  |
| Marcelo                              | PARCIALMENTE. É necessário desenvolver uma melhor articulação com a educação básica a fim de melhor qualificar a formação.   |
| Ariadne                              | PARCIALMENTE. Como minha experiência é na área da surdez, posso opinar sobre essa área específica. A formação ofertada no Curso de Pedagogia contribui parcialmente para o desenvolvimento de habilidades e competências do campo da Educação para surdos, uma vez que o ensino-aprendizado de uma língua (Libras) é complexo e demanda tempo, o que não é possível em uma disciplina de 60 horas. |
| <b>UNIVERSIDADE PAULO FREIRE</b>     |  |
| Thaís                                | SIM. A perspectiva da disciplina é desconstruir os preconceitos sociais e compreender a educação escolar como um direito de todos. Enfatiza-se que a disciplina inicia a discussão na área e que os estudantes de Pedagogia precisam continuar a formação para compreender as especificidades da Educação Especial.  |
| Ariane                               | SIM. É importante destacar, no caso da Universidade Paulo Freire, o grande avanço no debate da educação inclusiva a partir do estabelecimento da formação transversal em acessibilidade e inclusão.  |
| Mariana                              | PARCIALMENTE.  |

... continuação

|        |   |
|--------|---|
| Talita | PARCIALMENTE. Respon-di que contribui parcialmente por a formação nesse campo na Instituição em que atuo estar disponível em dois níveis: no núcleo de disciplinas obrigatórias e no núcleo de Formações Transversais. Se um(a) estudante de Pedagogia cursar apenas as disciplinas obrigatórias, terá apenas uma ou duas disciplinas desse campo. No entanto, a partir do sexto período do curso, os estudantes podem optar por uma Formação Complementar, que pode ser em diversas áreas (Ciências da Educação, EJA, Educador Social...) e se eles escolherem a “Formação Livre”, podem optar pelas disciplinas da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão. |
| Miriam | PARCIALMENTE. Não conheço, não me sinto à vontade para fazer tal avaliação.   |

**Fonte:** dados da pesquisa (2019).

Pode-se afirmar que o processo de formar competências e habilidades do futuro docente para o acompanhamento e atendimento dos alunos com deficiência se faz necessário a partir do momento que este público está cada vez mais presente em todos os níveis de escolarização. Torna-se relevante destacar que o campo de atuação docente do futuro pedagogo é a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, atuará na base educacional destes estudantes. Sendo assim, a formação destes perfis é fundamental para estimular o sucesso estudantil dos alunos com deficiência nos demais níveis da rede regular de ensino, na Educação Básica e na Educação Superior.

Sobre essa questão vale ressaltar que a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, dispõe sobre a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para esta formação, orienta a integração entre conhecimento, práticas e engajamento profissional em que devem ser tratados a legislação, histórico da educação especial, propostas e projeto para atendimento dos estudantes com NEE.

Na dimensão do conhecimento profissional previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 2/19, em suas competências específicas e habilidades há a proposição de que,

1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem:

1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.

[...]



2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades:

2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.

[...]

3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender:

3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. (BRASIL, 2019, s/p).

Nessa direção, Pletsch (2009) afirma que se faz necessário que o professor valorize a diversidade como ponto crucial no processo ensino-aprendizagem. É central que os cursos de formação forneçam ao futuro docente artifícios teóricos e práticos para que se construam estratégias de ensino e adaptações de atividades e conteúdos. Estes procedimentos deverão levar em conta a prática educativa como um todo envolvendo todos os alunos estimulando, assim, o não segregacionismo e, conseqüentemente, a não evasão diminuindo o fracasso escolar (PLETSCH, 2009).

A **Tabela 7** apresenta o grau de percepção dos docentes em relação às disciplinas de Educação Inclusiva ofertadas darem suporte ao egresso do Curso de Pedagogia para desenvolver sua profissão de maneira efetiva junto a alunos de inclusão na Educação Básica. Como se verifica, 45% dos respondentes concordaram na maior parte, 27% concordaram fortemente, 18% não concordaram, nem discordaram e 9% discordaram na maior parte.

**Tabela 7 – Suporte das disciplinas no desenvolvimento de sua profissão?**

| <b>Grau</b>                | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|----------------------------|---------------|------------|
| Discordo fortemente        | -             | -          |
| Discordo na maior parte    | 1             | 9%         |
| Concordo na maior parte    | 5             | 45%        |
| Concordo fortemente        | 3             | 27%        |
| Não concorda, nem discorda | 2             | 18%        |
| <b>Total</b>               | <b>11</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Torna-se relevante destacar que o lugar da formação de professores é o lugar de excelência à demonstração de respeito à diversidade e diferença. Ao futuro docente cabe a responsabilidade do processo educacional de todos os alunos sob

sua responsabilidade criando condições para seu aprendizado independentemente de suas necessidades ou limitações.

Sobre este ponto, as DCNs da formação inicial em nível superior em licenciatura dispõem em seu Capítulo I, parágrafo 5º, Inciso II que a formação dos profissionais de magistério contribua para a consolidação de uma nação inclusiva, “atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015, p.4)

Na sequência, a **Tabela 8** expõe as respostas dos professores formadores acerca da questão sobre os alunos do curso de Pedagogia conseguirem ter uma visão ampla do trabalho junto aos alunos com deficiência sem ter cursado uma única disciplina de estágio supervisionado nesse campo. Assim, 45% afirmaram concordar na maior parte, 33% discordaram fortemente, 11% discordaram na maior parte e 9% não concordaram, nem discordaram.

**Tabela 8 – Ampla visão do trabalho sem uma prática efetiva com alunos com NEE**

| <b>Grau</b>                | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|----------------------------|---------------|------------|
| Discordo fortemente        | 3             | 33%        |
| Discordo na maior parte    | 1             | 11%        |
| Concordo na maior parte    | 4             | 45%        |
| Concordo fortemente        | -             | -          |
| Não concorda, nem discorda | 1             | 11%        |
| <b>Total</b>               | <b>9</b>      | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Uma visão ampla sobre um campo epistemológico não significa ter todas as respostas para as questões. Isso porque o campo da educação de pessoas com deficiência é diverso e possui vários perfis de estudantes que demandam atendimentos específicos às suas necessidades educacionais. A formação docente, nos cursos de Pedagogia, por sua carga horária e período regular de quatro anos, não possui tempo hábil para trabalhar todas as deficiências, suas nuances e especificidades, o atendimento a deficiências múltiplas e a formação geral em licenciatura. Desta maneira, uma visão ampla viria de aportes práticos em salas de aula inclusivas onde a diversidade e a diferença se encontram. Entretanto, este trabalho demanda um correto apoio teórico para uma reflexão sobre o campo trabalhado. A discussão e troca de experiências no momento do retorno à faculdade e a disponibilização de pesquisas sobre metodologias e experiências bem-sucedidas no processo educacional de alunos com deficiência enriqueceriam as experiências do docente em formação.

De acordo com esta prerrogativa, Glat e Nogueira (2003) salienta que o docente age de acordo com a formação que recebeu privilegiando certos conteúdos. Desta maneira, o conhecimento do processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência muitas vezes se apresenta desvinculado da realidade deste sujeito. Entretanto, estes professores agem desta forma por “não terem recebido, em seus cursos de formação e capacitação, suficiente instrumentalização que lhes possibilite estruturar a sua própria prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem de seu alunado” (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p.137).

A **Tabela 9** revela o posicionamento dos professores sobre o incentivo de práticas docentes dos alunos do curso de Pedagogia, advindos da instituição, para o atendimento de alunos com deficiência, para além dos estágios obrigatórios. Com base nos dados, verificou-se que 45% não concordaram, nem discordaram, 36% concordaram na maior parte, 9% discordaram na maior parte e 9% concordaram fortemente.

**Tabela 9 – Incentivo de práticas docentes fora do âmbito dos estágios obrigatórios**

| <b>Grau</b>                | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|----------------------------|---------------|------------|
| Discordo fortemente        | -             | -          |
| Discordo na maior parte    | 1             | 9%         |
| Concordo na maior parte    | 4             | 36%        |
| Concordo fortemente        | 1             | 9%         |
| Não concorda, nem discorda | 5             | 45%        |
| <b>Total</b>               | <b>11</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Pode-se afirmar que a Instituição de Ensino Superior, ao incentivar e propiciar a participação dos alunos do curso de Pedagogia em ações educacionais voltadas a pessoas com deficiência, oportuniza vivência de experiências e construção de saberes acerca do processo educacional deste alunado. Ao utilizar uma das bases da tríade que embasa as Universidades, a extensão se mostra um terreno fértil na promulgação do ideário para estas experiências. Deste modo, “muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído” (PLETSCH, 2009, p.148) fazendo com que o aluno com deficiência não atinja seu potencial no processo ensino-aprendizagem.

A **Tabela 10** contém os dados sobre a percepção dos respondentes quanto à questão concernente à necessidade de alterações na matriz curricular da instituição para oferta de disciplinas de Educação Inclusiva com maior abrangência sobre os

tipos de deficiência com foco no processo educacional do aluno com deficiência variou bastante. Como se observa, 30% afirmaram não concordar, nem discordar, 20% discordaram fortemente, 20% concordaram na maior parte, 20% concordaram fortemente e 10% discordaram na maior parte.

**Tabela 10 - mudanças na matriz para maior abrangência sobre tipos de deficiência**

| <b>Grau</b>                | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|----------------------------|---------------|------------|
| Discordo fortemente        | 2             | 20%        |
| Discordo na maior parte    | 1             | 10%        |
| Concordo na maior parte    | 2             | 20%        |
| Concordo fortemente        | 2             | 20%        |
| Não concorda, nem discorda | 3             | 30%        |
| <b>Total</b>               | <b>10</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Vale ressaltar que na Universidade Maria Montessori, um dos participantes não assinalou nenhuma das alternativas e, apesar de a questão não ter parte descritiva, escreveu um aparte alegando que,

Entendo ser impossível tratar de TODAS as deficiências em um curso de pedagogia, do contrário ele se tornaria outro curso, dada a abrangência que temos e modos de agir a cada uma. Podemos de alguma forma trazer para as aulas diante inclusive do desejo dos alunos em se aprofundarem em alguma questão” (Profa. Carmem, UMM).

Já na Universidade Paulo Freire, uma das professoras cuja resposta foi “não concordo, nem discordo” fez uma observação nesta questão sobre seu ponto de vista afirmando que,

Essa mudança já foi feita com a criação da Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão, porém ainda é livre aos alunos cursarem ou não (Profa. Talita, UPF).

Pode-se afirmar que é importante promover adequação da matriz curricular para uma maior abrangência sobre metodologias de ensino adequadas para uso no processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, atendido nas escolas inclusivas da rede regular de ensino. O currículo apresenta o posicionamento da IES em relação à importância dada aos conteúdos ofertados pela instituição e de como se dará o desenvolvimento dos mesmos.

Deste modo, entende-se que o “currículo diz respeito não somente à organização de conteúdos a serem ensinados, como também engloba todas as relações que perpassam o processo dessa organização” (SANTOS, 2003, p. 10), assim, é importante verificar que conteúdo é priorizado e quais os aspectos abordados na formação do pedagogo para atendimento dos alunos com deficiência.

A **Tabela 11** apresenta os dados a partir do questionamento sobre as disciplinas de Educação Inclusiva do curso de Pedagogia das instituições observarem à Legislação da formação docente para atendimento a alunos com deficiência na Educação Básica. Assim, percebe-se que 45% não concordaram, nem discordaram, 27% concordaram fortemente, 9% discordaram fortemente, 9% discordaram na maior parte e 9% concordaram na maior parte.

**Tabela 11 – Todas as disciplinas vão ao encontro do que prevê a legislação**

| <b>Grau</b>                | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|----------------------------|---------------|------------|
| Discordo fortemente        | 1             | 9%         |
| Discordo na maior parte    | 1             | 9%         |
| Concordo na maior parte    | 1             | 9%         |
| Concordo fortemente        | 3             | 27%        |
| Não concorda, nem discorda | 5             | 45%        |
| <b>Total</b>               | <b>11</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

A legislação brasileira sobre Educação Inclusiva é rica em regulamentos que definem como deve acontecer a formação docente para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, essa legislação não descreve claramente como estes conteúdos devem ser abordados e o que deve ser trabalhado para o desenvolvimento do futuro professor.

## **5.2 O que os dados da entrevista revelam sobre formação no Curso de Pedagogia no campo da Educação Inclusiva**

Neste tópico apresentam-se os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com professores que atuam no curso de Pedagogia ministrando disciplinas do campo da Educação Inclusiva e suas respectivas análises.

Torna-se relevante destacar que as entrevistas foram realizadas no período de junho a outubro de 2019. Atendendo aos critérios previamente estabelecidos, foram selecionados dois professores de cada instituição que responderam ao questionário, ministravam as disciplinas de Educação Inclusiva há mais tempo na instituição e aceitaram conceder a entrevista para complementação da coleta de dados, totalizando assim 6 entrevistados. É importante destacar que a seleção dos entrevistados procurou contemplar a participação de um professor da disciplina de Libras e outro professor que ministrasse uma disciplina com enfoque básico no campo Educação Inclusiva.

Deste modo, a partir dos depoimentos dos docentes, procurou-se compreender concepções de Educação Inclusiva e como elas definem abordagens para a formação inicial de professores para atuar no campo da Educação Inclusiva.

Torna-se relevante acrescentar que todos os participantes da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), atendendo às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG), formulário este inserido no Apêndice 3 desta dissertação. Além disso, foi mantido o anonimato dos respondentes.

Coerente com essa perspectiva, a análise das entrevistas foi realizada tomando como referência as contribuições do campo da análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise de conteúdo proporciona olhares diferenciados para as intenções comunicativas nas interações. A entrevista semiestruturada realizada focou as respostas dos entrevistados no objeto de pesquisa para captar as concepções sobre a formação do pedagogo para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência.

Assim, por meio da análise de conteúdo dos dados obtidos nas entrevistas foram levantadas oito categorias, a saber: 1) Educação e Inclusão; 2) Educação Inclusiva no curso de Pedagogia; 3) Demandas dos estudantes sobre formação no campo da Educação Inclusiva; 4) Receptividade dos alunos para formação no campo da Educação Inclusiva; 5) Habilidades e competências para atendimento a alunos com deficiência; 6) Experiência docente em sala de aula, subdividido em 6.1) Facilidades; 6.2) Dificuldades e 6.3) desafios; 7) Demandas para o trabalho com a diversidade e Educação Inclusiva e 8) Desafios na formação para o atendimento a alunos com deficiência.

O **Quadro 10** apresenta o perfil dos professores participantes da entrevista extraídos do questionário e envolveu os seguintes aspectos: formação, tempo de trabalho na instituição e tempo de docência nas disciplinas do campo da Educação Inclusiva.

**Quadro 10 – Perfil dos professores entrevistados**

| <b>Professor (a)</b>                 | <b>Formação</b>   | <b>Tempo na IES</b> | <b>Tempo de Docência na Educação Inclusiva</b> |
|--------------------------------------|---|---------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE MARIA MONTESSORI</b> |   |                     |  |
| Carmem                               | Pedagogia<br>Especialização em Libras<br>Mestre em Educação<br>Doutorado (em curso)   | 12 anos             | 10 anos  |
| Sofia                                | Psicologia<br>Especialização em Psicopedagogia<br>Mestrado em Educação<br>Doutorado em Educação   | 18 anos             | 20 anos  |
| <b>UNIVERSIDADE JEAN DECROLY</b>     |   |                     |  |
| Ariadne                              | Psicologia<br>Especialização em Educação Inclusiva<br>Especialização em Libras e Educação de Surdos<br>Mestrado em Psicologia<br>Doutorado (em curso) | 6 anos              | 10 anos  |
| Marcelo                              | Pedagogia<br>Especialização em Neurociências<br>Mestrado em Educação<br>Doutorado em Ciências da Saúde<br>Pós-Doutorado (em curso)                    | 8 anos              | 7 anos   |
| <b>UNIVERSIDADE PAULO FREIRE</b>     |   |                     |  |
| Talita                               | Filosofia<br>Especialização em Libras<br>Especialização em Educação Inclusiva<br>Mestrado em Educação<br>Doutorado (em curso)                         | 5 anos              | 15 anos  |
| Mariana                              | Psicologia<br>Mestrado em Psicologia<br>Doutorado em Geografia  | 13 anos             | 4 anos   |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

Como se vê, quanto à formação do total de 6 docentes, 3 eram mestres e 3 possuíam o título de doutores. Entretanto, alguns não apresentam formação específica em Educação Inclusiva e seus processos.

Sobre este aspecto, Paiva (2010) afirma que,

Muitas IES, na ânsia de assegurar conceitos elevados na avaliação desenvolvida no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), dedicam especial atenção à titulação do docente, deixando em segundo plano a sua qualificação. A manutenção no quadro docente de número representativo de mestres e doutores pode favorecer a IES que, muitas vezes, utiliza essa decisão e potencialidade própria, tornando pública a composição do quadro docente, na tentativa de assegurar a captação de clientela para os seus cursos de graduação. Contudo, a

qualificação do corpo docente para o exercício da educação superior deve ter maior relevância do que o número de portadores de títulos de mestre e doutor (PAIVA, 2010, p.162).

Considera-se pertinente essa posição pois, para sensibilizar os alunos em formação, se faz necessária a vivência da teoria na prática. Assim, se o formador do futuro docente possui formação teórica, domina conhecimentos relativos às práticas educativas que tiveram como resultado êxito no atendimento de pessoas com deficiência no seu processo educativo, o trabalho docente terá mais chances de ser efetivo. A apropriação destes conhecimentos se manifestará nas práticas, nas ações, na proposta pedagógica e nas metodologias adotadas, o que poderá ter como resultados uma formação inclusiva, atenta ao outro em sua diversidade e diferença.

Dando prosseguimento, este tópico apresenta e analisa os depoimentos dos professores que ministram as disciplinas de Educação Inclusiva nas IES. Conforme indicado no início deste capítulo, com base nas contribuições de Bardin (2016), os resultados foram organizados em categorias. A **Categoria 1 - Educação e Inclusão**, permitiu identificar, nos depoimentos dos professores, um caminho a ser trilhado para que a formação para a inclusão seja efetivamente implementada.

Assim, para os docentes,

Por mais que tenha havido investimento tempos atrás, a gente sabe que há uma espécie de **sucateamento da educação**. E por mais que políticas voltadas para a educação inclusiva existam, a **prática está muito distante** efetivamente do que deve ocorrer na Educação. Então essa **relação não é das melhores** (Profa. Carmem, UMM).

Olha, eu acho que é uma relação **complexa** ainda, apesar que estamos falando sobre a Educação Inclusiva há muitos anos. Já tem todo um **aparato legal** no Brasil que respalda toda a política. Mas eu acho que ainda **precisa avançar muito**. Os relatos que a gente escuta em sala de aula, todo início de semestre, eu vejo que os alunos têm **relatos não muito positivos** (Profa. Sofia, UMM).

Eu acho que ainda existe um **buraco muito grande entre teoria e prática**. A **teoria não dá conta** dessa **prática que é tão diversa**. (Profa. Ariadne, UJD)

Então eu vejo de forma **extremamente positiva** tudo isso que vem acontecendo, **embora lenta**. Eu acho que a gente ainda está **muito distante** da expectativa das pessoas que atuam nesse campo (Prof. Marcelo, UJD).

Bom, a questão de perceber a relação entre educação e inclusão, ela deveria ser uma **questão intrínseca à outra**. Infelizmente nem



todos ainda percebem que **a inclusão é um tema transversal**. A **educação** já deveria ser, por si só, **sinônimo de inclusão** (Profa. Talita, UPF).

É uma relação mais do que necessária, ela é **indissociável**. No entanto, a nossa **sociedade atual lida muito mal com a diferença** (Profa. Mariana, UPF).

A partir dos depoimentos, verificou-se a existência de uma percepção negativa sobre este tema. Dentro das características foi constante o uso de expressões de descrença a respeito da relação entre educação e inclusão. Quanto à sequência, o início e o fim dos depoimentos se complementam. Torna-se relevante destacar o depoimento da professora Talita, pois ela não detalhou que panorama se descortina a partir de sua percepção, entretanto a repetição e ênfase no verbo “deveria” demonstrou um sentimento de incompletude, de falta de algo que ela percebia como certo.

Sobre essa questão, Rodrigues (2006) destaca que,

Os últimos anos têm trazido abundante atividade e também polêmica sobre a possibilidade e os modelos de desenvolvimento de uma educação inclusiva. De consumação impossível para alguns, provável para outros e inevitável para outros ainda, a educação inclusiva tem certamente protagonizado o debate educativo contemporâneo. Isso porque a educação inclusiva contesta as bases em que a escola tradicional foi desenvolvida, e por isso motiva tantas paixões e assume características tão “iconoclastas” e radicais. A educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola: constitui a promoção da formulação da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos (RODRIGUES, 2006, p. 13).

Assim, a percepção de como vem se dando a inclusão no sistema educacional muitas vezes advém de experiências neste campo no ambiente escolar. A vivência no âmbito desta realidade fomenta opiniões que traduzem, na maioria das vezes, as vivências negativas percebidas pelos professores. A partir da teoria, cria-se uma expectativa que pode não ser alcançada em sua plenitude quando comparada à realidade das escolas. Esta situação ocasiona as percepções que foram identificadas nos depoimentos.

Corroborando com o exposto, Santana e Costa (2019) propõe que,

É arriscado cogitar a inclusão na educação sem um ensino de qualidade e acessibilidade pedagógica, o que denota a quebra de paradigmas na espinha dorsal da sociedade, transparecendo, assim, a harmonização da relação educação superior com a

cidadania e, conseqüentemente, alcançando a sociedade beneficiada de forma positiva (SANTANA; COSTA, 2019, p.12).

Concorda-se com essa proposição na medida em que as IES são o espaço legitimado para reflexões acerca da inclusão e como ela deve acontecer na Educação Básica. Estas práticas reflexivas fomentam a quebra de paradigmas sobre as dificuldades para efetivação do desenvolvimento educacional de alunos com deficiência incluídos na Rede regular de ensino. Cabe aos professores formadores estimular estes, e outros, debates em sala de aula com a finalidade de que os pedagogos construam perfis interdisciplinares para um futuro aprofundamento sobre o tema do processo ensino-aprendizagem destes alunos. Demonstra-se, assim, que as adaptações realizadas na prática docente podem auxiliar o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos e não somente dos estudantes com NEE.

Sobre a **Categoria 2 - Educação inclusiva no Curso de Pedagogia** trouxe a perspectiva de como são trabalhados os conteúdos ministrados pelos docentes em suas respectivas disciplinas. Nesse sentido, os docentes revelaram que,

Eu tento trabalhar **inclusão da pessoa surda** em seus diversos ambientes. A gente tem a oportunidade de **discutir sobre os outros alunos** dentro da minha área de conhecimento também. Então, sempre que eu tenho condição, discuto muito com elas, **mesmo que esteja na disciplina de Libras**. (Profa. Carmem, UMM).

A primeira coisa que eu trabalho quando entro em sala de aula é: **apresento a disciplina** e pergunto para os alunos, o que é educação especial? O que é educação inclusiva? Fica todo mundo no maior aperto porque, no Brasil, **Educação Inclusiva** colou muito com a questão da **Educação Especial** e são duas coisas diferentes (Profa. Sofia, UMM).

Eles já estão lá no oitavo período, então a gente trabalha **questões teóricas e práticas** na disciplina. (Profa. Ariadne, UJD).

E é uma disciplina que eu geralmente trabalho mais o **panorama geral** sobre a discussão a respeito da **inclusão**, mas acabo **focando mais** um pouco na **Educação Especial** (Prof. Marcelo, UJD).

Teve a participação de pessoas cegas, pessoas com deficiências físicas, pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, todos eles dando **depoimento** sobre como foram os processos de acessibilidade, das dificuldades que eles enfrentaram na escola. Eu solicitei aos estudantes que fizessem o exercício de pegar um **plano de aula**, ou mesmo **sequência didática** que haviam preparado na disciplina de Didática e outras disciplinas, e fizessem com que esse

plano se tornasse **acessível**, caso eles tivessem alguns alunos com deficiência (Profa. Talita, UPF).

A gente tem uma das unidades voltada para a questão das **políticas de inclusão, da história da inclusão**, mas essa história sempre **atravessada pela questão específica dos Transtornos do Espectro do Autismo** (Profa. Mariana, UPF).

Verificou-se que as características relacionadas à categoria são referenciadas por processos com enfoque na parte teórica em todas as disciplinas. Ressalta-se que a professora Talita, além da teoria, apresentou como prática a utilização de conteúdos de outras disciplinas como Didática e Estágio num esforço de trazer para o espaço da Educação Inclusiva aspectos metodológicos para acessibilidade dos alunos com deficiência; incentivando, assim, a criação de planos de aula e sequências didáticas adaptadas aos alunos com deficiência observados nos estágios supervisionados.

Coerente com essa perspectiva, Denari (2006) afirma ser necessário um novo planejamento pelos formadores para favorecer a formação dos futuros professores, promovendo “a necessária articulação metodológica e didática para a intervenção e planejamento de ações de caráter formativo, no sentido amplo da educação – a formação do cidadão” (DENARI, 2006, p.37).

Em concordância com este pensamento, entende-se que a prática com alunos com deficiência no ambiente escolar é fundamental para uma formação docente voltada para a diversidade e diferença. Se as práticas forem garantidas, o futuro docente encontrará na escola oportunidades de interação no processo educacional de estudantes com deficiência. Deste modo, será possível promover reflexão em torno de ações e procedimentos para atender às especificidades desse público-alvo.

Quanto ao aspecto relativo à **categoria 3 – Demandas dos estudantes sobre a formação no campo da Educação Inclusiva**, foram destacadas as queixas dos estudantes do Curso de Pedagogia sobre a insuficiência da carga horária de Educação Inclusiva na matriz curricular do Curso de Pedagogia.

Nesse sentido, os docentes revelaram que,

Bom, **eles têm!** Mas eu acredito que tem **diminuído essa reclamação**. Mas eles **percebem que não é suficiente**, que apenas essas horas não são suficientes para que eles possam aprender. Isso está muito claro! É uma **questão muito mais de cumprir a legislação**. É **sempre uma demanda**, ao longo dos

anos, **dos alunos** de continuarem a ter um Libras II (Profa. Carmem, UMM).

Eu acho que eles **acham pouco ter a disciplina** que acontece no sexto período. Eles **querem mais**, infelizmente não dá para entrar com mais questões no currículo a respeito disso. Então eu acho que **não há uma interdisciplinaridade**. Eu acho que a maior queixa deles é isso, **medo de não chegarem na escola preparados** para atender às necessidades dos alunos (Profa. Sofia, UMM).

A queixa que eles têm é “Professora, mas **não vai ter uma continuidade?** A gente só vai ficar com essa disciplina? Como que a gente vai fazer daqui para frente?” Então, a maioria tem **interesse** em continuar, mas **não tem a oportunidade de continuar**. (Profa. Ariadne, UJD).

Na verdade eles se queixam por **não saber como trabalhar** e achar que vão sair da formação... Vão passar pela a formação **sem ter muita noção** (Prof. Marcelo, UJD).

Dois pontos que eu posso destacar: um deles é que a **carga horária** talvez fosse um pouco curta, e que o tema pudesse ser **trabalhado no escopo de outras disciplinas**. E outra questão que eu já escutei os estudantes falarem foi em relação ao **campo prático** de chegar na escola e poder voltar para Universidade e ter uma possibilidade de discussão. (Profa. Talita, UPF).

Sim, eles reclamam! Eles reclamam de **falta de conhecimento**, de **falta de preparo**, que é **preciso discutir mais** e **conhecer mais**, principalmente **estratégias específicas** para as deficiências, não só uma discussão geral (Profa. Mariana, UPF).

Como se vê, os depoimentos atestam as queixas dos alunos sobre uma carga horária insuficiente para uma formação no campo da Educação Inclusiva, tendo em vista atendimento dos alunos com deficiência e o receio de que não consigam assumir efetivamente esse desafio. Verificou-se ainda nos depoimentos, a questão da falta de prática no campo da Educação Inclusiva.

Torna-se relevante ressaltar que na análise da matriz curricular dos cursos de Pedagogia, ficou evidente uma carga horária insuficiente para o trabalho com educação especial. Entretanto, é importante o incentivo da reflexão pelos docentes junto aos futuros pedagogos sobre a relevância da articulação entre educação inclusiva e educação especial, promovendo assim debates sobre o processo de inclusão e criação de práticas pedagógicas que contemplem educação de qualidade para todos (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019).

Como se vê, o trabalho docente para a diversidade é central nas disciplinas do campo da Educação Inclusiva. Reflexões sobre ações, metodologias e

estratégias podem indicar caminhos para um atendimento efetivo aos alunos com necessidades educacionais especiais respeitando as especificidades do desenvolvimento educacional do aluno com deficiência na Educação Básica.

Sobre a **Categoria 4 - Receptividade dos alunos para formação no campo da Educação Inclusiva**, os entrevistados afirmaram que as disciplinas têm uma ótima receptividade. Verificou-se que,

A disciplina de **Libras** parece ser um **grande desafio** para os alunos que, a princípio, entram em total **desespero** porque não estão acostumados a lidar com a **sinalização**. Mas, em seguida, eles **vão entendendo** que é uma outra língua (Profa. Carmem, UMM).

Muito boa, muito boa mesmo! Eles ficam **sedentos**. As **discussões**, a **participação**, o **envolvimento**. O **interesse é muito grande!** (Profa. Sofia, UMM).

Nossa! Eu sou feliz! E não só os alunos da pedagogia. Mas a Libras tem uma **receptividade incrível!** (Profa. Ariadne, UJD).

É um **desejo**, na verdade eu vejo eles assim, **desejosos de entender** como isso funciona, ou seja, o que eles podem pensar sobre o assunto (Prof. Marcelo, UJD).

Eles têm tido **bastante interesse**. É um tema, uma **temática que chama atenção**, é muito raro a gente encontrar algum aluno que não demonstra interesse (Profa. Talita, UPF).

Eu acho que ela **é grande**, eu não vejo muitas reclamações e nenhuma má vontade dos alunos da pedagogia de jeito nenhum, eles **recebem bem**. É a impressão que eu tenho (Profa. Mariana, UPF).

Para Oliveira (2006), é por meio da identidade construída sobre atitudes e crenças acerca da educação de alunos com deficiência que se define o perfil do futuro docente quanto à Educação Inclusiva. Assim, “compreender que identidade o aluno-docente está construindo no seu curso de formação inicial exige necessariamente que se verifique qual a sua concepção em relação à educação das pessoas com deficiência” (OLIVEIRA, 2006, p. 125).

Além disso, o atendimento dos alunos com deficiência deve ser entendido como um direito e que habilidades e competências para atuação nesse campo serão demandadas dos pedagogos no exercício profissional. Nesse sentido, torna-se relevante desenvolver sensibilidade para acompanhamento desses sujeitos e, acima de tudo, se preparar adequadamente. O engajamento dos alunos no campo da Educação Inclusiva poderá ser espaço-tempo de reflexões, debates e práticas

sobre o atendimento dos alunos com deficiência inseridos na Educação Básica, favorecendo assim a construção de uma identidade inclusiva.

Verificaram-se demandas pela formação e desenvolvimento no campo da **Categoria 5 - Habilidades e competências para atendimento ao aluno com deficiência** pelos pedagogos.

Sobre este aspecto, a percepção dos respondentes foi que,

É você ter **bom senso** e ter **sensibilidade** para **entender** quem é essa **pessoa, esse sujeito, quais são as suas especificidades e tentar estudar, claro!** (Profa. Carmem, UMM)

Olha, uma coisa que foco muito com os alunos é a questão da gente **entender o sujeito**. Essa **mudança atitudinal** eu acho que é fundamental. (Profa. Sofia, UMM).

Tem que ter **sensibilidade** para perceber qual que é a **demandado outro**. Correr atrás de **conhecimento**, de troca de **experiência**. (Profa. Ariadne, UJD).

Eu diria que eles precisam de conhecimento na **área pedagógica** para lidar com esses sujeitos. Ele tem que ser capaz de **fazer análise pedagógica**, ele tem que ser capaz de **fazer um diagnóstico pedagógico** para poder atuar com esse sujeito com alguma deficiência e com todos os outros. (Prof. Marcelo, UJD).

Então eu acredito que nós temos alguns pilares assim: o primeiro deles é **quebrar** talvez um pouco aquela **necessidade de diagnóstico**. E outra questão que destaco como importante é avaliação diagnóstica no sentido pedagógico, **avaliação diagnóstica pedagógica** para conhecer as capacidades, as potencialidades daquele estudante. Eu acho extremamente importante a gente pensar como fazer uma **diversificação de atividades** dentro de um mesmo escopo. E sempre **reavaliar** (Profa. Talita, UPF).

Eu acho que é **disciplina** para **estudar as estratégias** específicas. Tem uma questão **empática** de conhecer a importância da presença dessas crianças na escola. E ter energia para poder investir mais tempo para **estudar e rever técnicas e metodologias** que se mostram as mais adequadas para esse público (Profa. Mariana, UPF).

Como se vê, os depoimentos atestam que as características se complementam, ou seja, apareceram depoimentos de professores em defesa da aplicação de técnicas de avaliação pedagógica em sintonia com o entendimento do sujeito com deficiência e suas necessidades educacionais e outros ainda destacaram a relevância da implementação de metodologias de ensino. Não foram

identificadas contradições nos depoimentos dos professores, essa constatação revela sintonia entre os professores acerca da questão.

De acordo com a legislação vigente sobre o assunto, a Resolução CNE/CP Nº2/15 salienta em seu Artigo 7º a orientação de que o egresso, por meio da pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, desenvolva um repertório de informações e habilidades que se consolidarão no exercício profissional. Do mesmo modo, em seu Artigo 8º, Inciso VIII propõe que o egresso do curso de formação inicial esteja apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BRASIL, 2015a, p. 8).

As demandas para formação e o desenvolvimento de habilidades e competências dos profissionais que atuam no atendimento de alunos com deficiência estão presentes no aparato legal, que afirma o direito à inclusão de pessoas com deficiência e a formação de professores para o atendimento às suas especificidades. Além do atendimento à legislação, a presença destes sujeitos na Educação Básica requer uma visão diferenciada ao tratar do seu processo educacional, pois constitui-se, também, como parte dos Direitos Humanos.

No que diz respeito à **Categoria 6 – Experiência docente em sala de aula para o trabalho com Educação Inclusiva**, procurou-se identificar: “as facilidades, dificuldades e desafios”.

Assim, no que diz respeito às facilidades, verificou-se, nos depoimentos dos professores, conhecimento dos conteúdos apresentados na disciplina e a receptividade positiva dos alunos do curso de Pedagogia.

Para os docentes,

É justamente você **conhecer o tema**, ter **habilidade** com ele, **prática** (Profa. Carmem, UMM).

Em primeiro lugar, eu acho que o que facilita é o que eu disse anteriormente, é o **interesse** dos alunos. E eu acho que talvez a **minha empolgação** ajuda nesse processo, porque é algo que eu **gosto muito** (Profa. Sofia, UMM).

A facilidade de ensinar uma língua é que tem uma **receptividade muito boa** para os alunos. Essa **aceitabilidade** dos alunos, esse **envolvimento** é uma coisa muito boa, porque ajuda a disciplina fluir melhor (Profa. Ariadne, UJD).

Eu acho que na verdade os conteúdos se tornam mais fáceis de serem trabalhados quando a gente consegue fazer uma **relação entre o cotidiano escolar e a teoria** (Prof. Marcelo, UJD).

Então eu acho que uma das facilidades tem sido o **acesso a recursos diversos**, recursos teóricos, textos, produções e também materiais. E, também, os estudantes têm tido acesso e possibilidades de **vivenciar** na prática, dentro da própria instituição, as questões com as quais a gente está discutindo (Profa. Talita, UPF).

A minha experiência ela é facilitada pelo fato de eu falar de dois lugares. Eu falar do **lugar do professor** pesquisadora, mas do **lugar de mãe** também porque eu tenho um filho com autismo (Profa. Mariana, UPF).

Como se vê, os depoimentos foram positivos. De modo geral os docentes destacaram o interesse dos alunos, o domínio do tema e a identificação com o campo da educação inclusiva. Assim, pode-se afirmar que houve sintonia nas colocações dos docentes.

O aspecto positivo da receptividade dos alunos do curso de Pedagogia aponta o reconhecimento por parte desses alunos do direito à educação de estudantes com deficiência e sua inclusão na Rede regular de ensino. A consciência de que desenvolverão práticas pedagógicas junto a estes sujeitos determina a intensidade da necessidade de apropriação de conhecimentos que subsidiem suas práticas futuras no atendimento às necessidades educacionais especiais deste alunado.

Sobre o aspecto dificuldades, os professores revelaram que,

É essa **construção** (conhecer o tema, ter habilidade e prática). Porque não se tem a **visão do mundo do surdo** até que a gente chega lá (Profa. Carmem, UMM).

As dificuldades, olha eu acho que o **conteúdo é extenso** e o **tempo** que a gente tem para trabalhar realmente é **pequeno**. O que a gente faz, não é um processo de formação, a gente dá **mais informação do que formação** (Profa. Sofia, UMM).

Eu acho que a dificuldade é a **limitação** mesmo de **carga horária**. Principalmente na pedagogia (Profa. Ariadne, UJD).

Eu acho que elas estão mais no **campo teórico** (Prof. Marcelo, UJD).

A dificuldade que talvez eu consigo pensar agora é em relação à **carga horária**. Eu acho que algumas das dificuldades são falta de tempo para uma **dedicação maior**. Um tempo maior para dedicação à **leitura**, na possibilidade de **visita** a alguma instituição, alguma



escola, a **dificuldade para realização dos estágios** (Profa. Talita, UPF).

Olha para falar especificamente das disciplinas, eu tenho uma **quantidade de horas** e ainda assim é **muito pouco**, mesmo sendo uma disciplina específica que é o autismo ainda é preciso um pouco mais. Os futuros professores e professoras parecem ainda **ver a inclusão** como um **Bicho de Sete Cabeças**, como uma coisa **muito difícil** e na verdade não é (Profa. Mariana, UPF).

Verificou-se, pelos depoimentos dos docentes, que a maioria indicou como dificuldade a carga horária reduzida para trabalhar todo o conteúdo de uma disciplina do campo da Educação Inclusiva.

Uma carga horária insuficiente para trabalhar todo o conteúdo sobre Educação Inclusiva e sua aplicação junto a alunos com deficiência tende a causar insegurança nos alunos de Pedagogia quanto a sua própria capacidade de lidar com as necessidades especiais apresentadas por estes alunos. Esta insegurança pode causar, muitas vezes, uma atitude de não comprometimento com o sucesso do processo educacional destes alunos. A barreira atitudinal é forjada em uma falta de conhecimento e da não sensibilização para pesquisar e se apropriar de práticas docentes exitosas junto a alunos com deficiências específicas, fazendo com que a atitude do professor seja segregacionista e não inclusiva.

Em consonância com este posicionamento, Pimentel (2012) declara que,

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (PIMENTEL, 2012, p.139).

Percebe-se pelo exposto que uma ação formativa do docente mais focalizada na avaliação, reconhecimento e disponibilização de metodologias pedagógicas inclusivas voltadas para os alunos com deficiência e menos na deficiência em si, e as limitações decorrentes dela, propiciam uma formação consciente da diversidade e da diferença em sala de aula pautada na crença de que todo aluno é capaz de aprender se forem observadas suas necessidades educacionais.

Uma dificuldade não apresentada nos depoimentos, mas de grande pertinência, é pensar a formação do futuro pedagogo com habilidades e competências para atender a todos os tipos de deficiência ou as comorbidades encontradas na realidade das salas de aula. Ou seja, a insuficiência da carga

horária não possibilita discussões para construção de conhecimento do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências específicas ou o trabalho a ser desenvolvido com estudantes que apresentam duas ou mais deficiências coexistentes. A formação para atender a cada tipo de necessidade educacional especial não é viável, entretanto a disponibilidade de uma carga horária mais extensa possibilita ao professor formador discutir e apresentar casos reais de estratégias e metodologias pedagógicas de sucesso nas práticas docentes inclusivas.

Pode-se citar como exemplo o desenvolvimento educacional de alunos surdos. Há a garantia legal da mediação linguística pelo TILS, mas cabe ao professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pensar estratégias de alfabetização e letramento e construção de conhecimentos por este aluno. Sem que o professor regente entenda como este processo acontece, seu trabalho fica limitado e, muitas vezes, se torna ineficiente em seus objetivos educacionais para estes sujeitos.

Sobre este aspecto, Pereira; Guimarães (2019) salienta que,

Essa invisibilidade da área nos cursos, a falta de espaço ou espaço restrito têm como consequência a dificuldade do docente na atuação com os alunos público-alvo da educação especial. Se o egresso não recebe formação adequada na área, precisa ser autodidata ou buscar por cursos especiais caso queira se qualificar na área (PEREIRA;GUIMARAES, 2019, p.110).

Pelo disposto por Pereira, Guimarães (2019), percebe-se que esta incompletude na formação para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências específicas que não são relatadas ou trabalhadas na formação docente ocasiona falta de conhecimentos necessários para fundamentação da ação pedagógica. Uma formação para Educação Inclusiva diversificada, complexa e com exposições criativas possibilita ao egresso do curso de Pedagogia maior flexibilidade em suas práticas docentes frente a diversidade da sala de aula.

No que diz respeito aos desafios, os professores indicaram a representação que muitos estudantes em formação possuem sobre a pessoa com deficiência. De acordo com os depoimentos essa questão demanda superação do senso comum a fim de perceber como realmente se dá o processo ensino-aprendizagem desse sujeito.

Assim, para eles,

Desafio é manter esse povo **interessado pela disciplina** o tempo todo. Porque nós temos uma **geração desinteressada** pelos conteúdos (Profa. Carmem, UMM).

Eu acho que dessa **representação** mesmo que as pessoas têm sobre as pessoas com deficiência. De achar que são **sujeitos que não são capazes de aprender**, eu acho que isso é um grande desafio (Profa. Sofia, UMM).

Tem pessoas que tem muita **dificuldade de aprender Libras**. Dificuldades da vida no geral, pois são pessoas. Eu acho que são esses desafios, os de **lidar com o ser humano**, também (Profa. Ariadne, UJD).

Eles têm uma **dificuldade** de pensar, **sair desse lugar** desse **senso comum** é algo meio árduo. Então esse é um desafio, eu não diria que seja uma dificuldade, mas um desafio conseguir fazer com que esse link que eu proponho na disciplina fique claro para eles (Prof. Marcelo, UJD).

São questões relacionadas à **precarização da carreira docente** (falta de recursos de pesquisa para trazer mais elementos para discussão) acaba **refletindo** também no nosso trabalho em geral **na formação de professores** (Profa. Talita, UPF).

Eu acho que os desafios com os estudantes da pedagogia são, assim, conseguir fazer esse convite do **consentimento da diferença** e mostrar ao mesmo tempo que não é tão complicado assim (Profa. Mariana, UPF).

Como se vê, os professores apresentaram diferentes aspectos relativos aos desafios. Entretanto, a maioria apresentou como principal desafio a quebra do paradigma da representação de incapacidade imposta sobre as pessoas com deficiência. Os depoimentos que não seguiram esta linha foram os das professoras Carmem e Talita. A professora Carmem apresentou uma posição diferente do ponto de vista do desenvolvimento de sua disciplina que foi a falta de interesse ocasionada pela geração a que pertencem os estudantes de Pedagogia, e o depoimento da professora Talita apresenta como desafio a precarização do trabalho docente na Educação Superior.

Em sintonia com as colocações dos docentes, pode-se afirmar que a ação educativa do professor de Educação Superior é uma atividade complexa. O fato de se ter um bom conhecimento acerca da disciplina e saber explicá-la não é suficiente para preparar o futuro docente para o desafio de atender à realidade com a qual vão se defrontar em relação à educação de alunos com deficiência. Esta ação é

“decorrente do processo de ensino e de aprendizagem, da pesquisa e da reflexão das atividades realizadas e das finalidades destas” (COUTINHO, 2013, p. 50).

Um dos desafios no processo de formação inicial de pedagogos, Mélo (2019) apresenta, em seus estudos, o aprendizado dos conteúdos apresentados na disciplina de Libras, uma vez que a legitimação desta língua repercutiu na legislação brasileira que orienta todos os cursos de licenciatura. As Leis elencam a importância da Libras como língua natural das pessoas surdas e da relevância deste aprendizado na formação de professores para que atendam às especificidades dos alunos surdos no seu processo de escolarização.

Como se vê, professores formadores comprometidos com a educação de pessoas com deficiência em sua jornada profissional trazem um olhar diferenciado no que diz respeito à formação de pedagogos sobre este tema. A experiência docente junto a alunos com NEE e a abertura dos alunos para discussões sobre o tema apresentam um ambiente propício para quebra de paradigmas relativos às dificuldades ocasionadas pela deficiência. Essa experiência tem possibilitado humanização dos olhares a respeito da impossibilidade de aprendizado e sensibilização ao uso de procedimentos diferenciadas para atendimento às especificidades típicas da língua no caso de alunos surdos.

Prosseguindo, na **Categoria 7 - demandas para o trabalho com a diversidade e Educação Inclusiva**, os docentes destacaram que,

É **focar no assunto** e não em discussões que podem ser do campo político, por exemplo (Profa. Carmem, UMM).

Eu volto nessa questão, da **acessibilidade atitudinal** mesmo. E tem outro fator que a gente tem até discutido aqui que é **atrelar mais a questão da disciplina com estágio** (Profa. Sofia, UMM).

Eu acho que é a **inserção da prática**. Sair da sala de aula e encarar a prática, seja por meio de **estágio** ou talvez desenvolver alguns **programas** que possam receber esses alunos (Profa. Ariadne, UJD).

Não diria que falta (aos alunos da Pedagogia). A gente tem que **pensar no processo**, numa trajetória. Como é que esses alunos chegam na universidade? Com que conhecimento chegam? Com que experiência de vida chegam? Com que história chegam na universidade? E como é que a gente consegue trabalhar a partir daí? (Prof. Marcelo, UJD).

A gente tem estudantes com diferentes níveis de **conscientização**, de percepção em relação à educação especial, em relação à educação inclusiva. Talvez esses que ainda não possuem essa

consciência acho que falta **entrar dentro da instituição escolar e vivenciar**, ter **experiência prática, interagir**, eu acredito que essa experiência pode trazer para esses alunos a conscientização (Profa. Talita, UPF).

Falta a **intimidade**. É preciso que a **diferença** esteja **na universidade** (Profa. Mariana, UPF).

Constatou-se pelos depoimentos que as posições giraram, principalmente, na questão da relação entre teoria e prática. Vale ressaltar que o professor Marcelo descreveu sobre a importância do lugar de pertencimento dos alunos dos cursos de Pedagogia e sua formação anterior à universidade e o quanto este fato influencia sua capacidade de aprendizado na Educação Superior.

O que se destacou nos depoimentos foi que a não interlocução entre teoria e prática docente voltada ao processo educacional dos alunos com deficiência fragiliza essa *práxis* necessária ao desenvolvimento de atitudes inclusivas por parte dos pedagogos em formação. As experiências de ações pedagógicas inclusivas e o contato com a diversidade em salas de aula, durante o processo formativo de professores, garantem a quebra de barreiras atitudinais e superação de paradigmas de exclusão e segregação facilitando, assim, a implementação e execução de metodologias pedagógicas voltadas às especificidades apresentadas pelos alunos. A reflexão sobre estas práticas, no momento das aulas teóricas, enriquece os debates e estimula pensamentos e ações inclusivas de respeito às necessidades educacionais de todos os alunos.

Concorda-se com Pereira, Guimarães (2019) quando a autora aborda a questão da necessária atitude reflexiva do profissional docente “refletindo sobre seu próprio fazer, desde o período de estudos até o momento da prática educacional, buscando a excelência do ato pedagógico” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 27). Assim, a constante reflexão sobre os saberes docentes acerca da educação de alunos com deficiência e sua aplicação na prática propicia a desconstrução de barreiras atitudinais criadas a partir do não conhecimento de como o desenvolvimento educacional destes estudantes se dá.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/06 em seu Artigo 6, Inciso III, alínea b determina que a IES apresente enriquecimento curricular por meio de “atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 4). Também

a Resolução CNE/CP nº 2/15 em seu Capítulo V, Parágrafo 3º propõe que “deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, 2015a, p.11).

Como se vê, apesar da normatização dos dispositivos legais referentes à prática docente nos cursos de formação inicial de professores, os depoimentos dos professores revelam uma atitude contrária tomada pelas instituições em que atuam. A formação para o atendimento dos alunos com deficiência, entendido sob esta ótica, mostra-se deficitária, uma vez que a inserção dos estudantes das licenciaturas não ocorre no ambiente escolar, espaço este privilegiado para a práxis docente. Faz-se necessário, assim, iniciar o estímulo de um pensamento para além dos dispositivos legais em que teoria e prática ocorram de maneira concomitante e que tragam reflexões sobre o processo educacional de alunos com deficiência e o apoio às suas necessidades.

Finalmente, na **Categoria 8 - Desafios na formação para atendimento dos alunos com deficiências**, procurou-se obter junto aos docentes dados sobre o ponto de vista dos alunos do curso de Pedagogia sobre essa questão.

Assim, para os docentes,

Ele tem que **ter consciência** de que o **espaço** do aluno surdo, ele, tem que ser **diferenciado**. Então, se a gente conseguir formar o pedagogo que seja um bom **observador, reflexivo e estudioso**, eu acredito que a gente vai conseguir trazer esse mesmo olhar para dentro de uma escola para discussão com os professores (Profa. Carmem, UMM).

Primeiro **acreditar** que eles podem ensinar a todos, o desafio é a **faculdade conseguir trabalhar nessa dimensão** mesmo de **unir a teoria com a prática**, da gente focar um pouco mais, ter essa questão **interdisciplinar** para que isso não seja um momento do curso, mas que esteja no curso (Profa. Sofia, UMM).

No caso dos surdos, acho que a barreira maior é a questão da **comunicação** (Profa. Ariadne, UJD).

É conseguir chegar da escola ou no exercício da profissão, pode ser escola pode ser qualquer outro lugar, mas conseguir exercer a profissão **fazendo uma leitura bacana da realidade e pensar** quais são as **formas**, as **estratégias** a serem utilizadas (Prof. Marcelo, UJD).

Conhecer a **estrutura da rede** em que vai atuar, ter tempo para **formação continuada** o que é bastante complicado para todos, **reconhecer os outros profissionais** dentro da escola e fora da

escola que fazem parte da rede que vão trabalhar juntos, a equipe de atendimento de **profissionais especializados**, a equipe de **inclusão** escolar e por último ter tempo me **dedicar ao planejamento** de acordo com as especificidades de cada público e profissional tiver (Profa. Talita, UPF).

Os principais desafios, talvez com relação à **amplitude das deficiências**. Se eu estou falando de uma disciplina imagino que ele teria que ver várias deficiências com um pouco mais de **profundidade** do que só ter uma disciplina sobre deficiência (Profa. Mariana, UPF).

Como se vê, os depoimentos revelam características distintas acerca das concepções sobre os desafios a serem enfrentados pelo pedagogo no atendimento de alunos com deficiência. Ressaltam-se os depoimentos das professoras Carmem e Ariadne que giraram em torno do atendimento ao aluno surdo em sala de aula e que possui uma língua própria, a Libras, no seu processo educacional. Já as professoras Sofia e Mariana focalizaram a formação recebida na universidade. As professoras destacaram a questão da interdisciplinaridade e a falta de aprofundamento nos tipos de deficiências presentes em sala de aula.

Os depoimentos dos docentes nos reportam à Silva (2014). Para o autor,

Na educação inclusiva, o professor está diante do desafio de uma docência que busca se pautar no intercâmbio psicossocial da sala de aula, na ação reflexiva e colaborativa, podendo construir novas estratégias de ação pedagógica voltadas para todos os estudantes, inclusive os que apresentam algum tipo de deficiência. Assim, apesar da existência de algumas especificidades na educação do alunado com deficiência, não se pode manter um modelo formativo voltado apenas para a especialização, mas é preciso construir um modelo de formação docente no qual a formação inicial dê conta, de forma introdutória, das diversidades existentes no contexto escolar (SILVA, 2014, p. 14).

Como se vê, para o autor existem demandas para que a formação inicial garanta conhecimentos acerca da educação dos alunos com deficiência, a fim de apoiar o egresso nas práticas e nas metodologias voltadas para o atendimento dos alunos com deficiências. Entretanto, a análise dos depoimentos dos professores que trabalham com estas disciplinas nos cursos de Pedagogia indicou uma carga horária insuficiente para abranger todo o conteúdo e, além disso, os docentes enfatizaram a falta de práticas e de estágio supervisionado que desse suporte para a formação dos alunos do Curso de Pedagogia. A partir destas percepções, a formação inicial de professores, nos quesitos habilidades e competências para o

atendimento do estudante com deficiência, se mostra insuficiente para apoiar os pedagogos recém-formados na superação deste desafio.

Concorda-se com Silva (2014) quanto à afirmação de que não se pode deixar a cargo da formação continuada do docente a apropriação de conhecimentos e práticas para atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Deste modo, durante a formação inicial é importante que esta construção aconteça de maneira a embasar uma *práxis* docente consistente e que atenda às necessidades específicas de aprendizado dos estudantes com deficiência respeitando seu tempo e sua maneira de aprender e construir sua própria visão de mundo.

Sobre este ponto, em relação à educação específica de alunos surdos, o atendimento ao direito destes sujeitos de acesso à comunicação, à informação e a educação em sua própria língua é garantido e orientado no Decreto 5.626/05, Capítulo VI, parágrafo 2º. Assim, faz-se necessário rever quais habilidades e competências a disciplina de Libras estão formando nos cursos de Pedagogia para o atendimento às especificidades do processo ensino-aprendizagem destes alunos. O aprender sobre a cultura, produção literária da comunidade surda, emprego da Libras em contextos diversos e práticas linguísticas com pessoas surdas oportunizariam a apropriação de conhecimentos específicos sobre esta prática, entretanto demandariam uma carga horária maior para comportar todos estes conteúdos em conformidade com o exposto nos depoimentos dos professores formadores.

Torna-se relevante destacar que a verificação da ação comunicativa dos depoimentos seguiu os pressupostos da análise de conteúdo entendida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). Após a descrição analítica dos depoimentos considerou-se relevante destacar as inferências que o texto apresenta. Deste modo, com base nos depoimentos dos professores, pôde-se perceber respostas contundentes ao revelar a baixa carga horária dispensada às disciplinas sobre Educação Inclusiva e o baixo estímulo oferecido pelas instituições acerca de uma prática articulada à teoria.

Como se vê, os depoimentos dos professores sobre a formação inicial no Curso de Pedagogia para atuação no campo da Educação Inclusiva apresentam limites, entre eles, a falta de articulação entre teoria e prática, considerado um dos



principais empecilhos para uma formação de qualidade. Esse aspecto predominou nos depoimentos dos professores formadores. Além disso, os depoimentos evidenciaram reduzida carga horária para tratamento dos conteúdos referentes ao processo ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais na Educação Básica. Verificaram-se ainda demandas pela transversalidade no tratamento do tema de maneira interdisciplinar com o tema da Educação Inclusiva que se constitui, também e a sua ausência como um limitador para uma formação inicial de qualidade que possibilite ao egresso do Curso de Pedagogia atender efetivamente às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência.

Estes dados vão de encontro às análises de Pletsch (2009). Para a autora,

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (PLETSCH, 2009, p.148)

Coerente com essa perspectiva, a oferta de uma disciplina que trabalha conteúdos sobre Educação Inclusiva sem uma reflexão aprofundada sobre as demandas e individualidades dos alunos com deficiência pode não cumprir efetivamente o seu papel. As demandas nesse campo permanecem. Espera-se que os cursos de formação inicial de professores sejam capazes de sensibilizar os estudantes dos Cursos de Pedagogia e da licenciatura para um trabalho efetivo com a diversidade, e conseqüentemente, implementem práticas inclusivas nas escolas.

Corroboram com esta ideia Fonseca-Janes e Omote (2013) que atestam a importância de um processo formativo inicial do pedagogo em Educação Inclusiva acontecer conjuntamente com uma formação altamente qualificada no domínio de recursos especiais para atendimento das fragilidades e particularidades do desenvolvimento da aprendizagem de crianças com deficiência para propor aos alunos um ensino com a melhor qualidade possível (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013). Deste modo, o professor formador necessita criar estratégias para instrumentalizar o futuro pedagogo para futuras buscas e pesquisas de práticas docentes que respeitem o direito à educação dos alunos com deficiência incluídos na Rede regular de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a verificar a formação docente para Educação Inclusiva em cursos de Pedagogia de três Instituições de Educação Superior públicas do estado de Minas Gerais. Assim, identificar quais as concepções sobre Educação Inclusiva perpassam o entendimento dos professores formadores que ministram estas disciplinas no apoio à construção de conhecimento dos pedagogos em formação para o processo educacional de alunos com deficiência.

A Educação Inclusiva, como modalidade de ensino voltada para pessoas com deficiência, deve ser pensada de maneira que se efetive o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar em todos os seus níveis.

A formação do egresso em Pedagogia tem sua aplicação ao “exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional” (BRASIL, 2006, s/p) e em áreas que necessitam de apoio escolar e conhecimentos pedagógicos.

Deste modo, a implementação de ações para o efetivo atendimento dos alunos com deficiência em seu percurso educacional na Educação Básica, torna-se urgente. Estas ações tomadas e adotadas pelo pedagogo, muitas vezes, influenciarão no sucesso ou não desse aluno, uma vez que este docente trabalha diretamente com a base educacional de todos os alunos. Uma atitude inclusiva no trabalho com esse alunado pode fazer grande diferença em como o sujeito construirá sua visão de mundo e como se colocará frente às adversidades de sua carreira estudantil e dos desafios sociais de inclusão e cidadania.

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, utilizou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa com estudo de caso e a utilização da metodologia de Educação Comparada para apontar semelhanças e dessemelhanças na abordagem dos conteúdos sobre Educação Inclusiva para alunos com deficiência nos três cursos de Pedagogia. A pesquisa foi estruturada, assim, em quatro fases: revisão de literatura, pesquisa documental, estudo de caso e Educação Comparada. A primeira e a segunda fases consistiram na revisão e análise da literatura, dos documentos institucionais e da legislação pertinente ao atendimento das

necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência na Educação Básica e a formação docente para acompanhamento do processo educacional deste alunado. A terceira e a quarta fase consistiram na verificação das matrizes curriculares, das instituições, para levantamento de como estavam sendo ofertadas disciplinas sobre inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino em cada uma das instituições com o intuito de apontar diferenças e semelhanças no tratamento destes conteúdos.

Nessa perspectiva, as pesquisas bibliográfica e documental embasaram a contextualização e criaram o suporte no desenvolvimento dos conceitos pertinentes a este trabalho. Através da análise de pesquisas realizadas, da legislação e dos documentos das instituições foi possível estabelecer relações e tecer conhecimentos que deram subsídios para este estudo. O estudo de caso, com o aporte dos estudos da Educação Comparada, trouxe contribuições para uma melhor compreensão do tratamento dispensado às disciplinas de Educação Inclusiva na formação de pedagogos que serão responsáveis pelo desenvolvimento educacional de alunos com deficiência na Educação Básica. As respostas elencadas nos questionários demonstraram como os professores formadores percebem como se dá a formação inicial de pedagogos ofertada pelas instituições. Ao mesmo tempo, foi possível compreender as concepções sobre Educação Inclusiva que perpassam os pensamentos e os depoimentos dos professores formadores que concederam as entrevistas. Concepções, estas, que influenciam diretamente suas práticas docentes na construção de conhecimento dos pedagogos em formação acerca do atendimento às necessidades especiais dos alunos com deficiência.

Considerando os dados analisados, percebeu-se que o texto dos Projetos Político Pedagógicos das três instituições faz referência ao conceito sobre Educação Inclusiva a partir do firmado nos dispositivos legais acerca do tema. Os conceitos Educação Inclusiva, Necessidades Educacionais Especiais e Educação Especial foram pouco mencionados nos documentos e foram ligados aos conteúdos das disciplinas e não ao posicionamento das instituições sobre o tema.

A análise das matrizes curriculares evidenciou que as três instituições ofertavam em caráter obrigatório duas disciplinas sobre Educação Inclusiva: uma apresentando de maneira geral o histórico da Educação Inclusiva e outra sobre Língua Brasileira de Sinais. Além das disciplinas obrigatórias, duas IES ofertavam

disciplinas eletivas/optativas especificamente para os alunos do curso de Pedagogia. Uma das instituições disponibilizava, também, disciplinas sobre o tema para todos os alunos de graduação em seu eixo de formação transversal. Perceberam-se dois pontos em comum em todas as instituições: 1) a não oferta de um estágio curricular voltado especificamente para a formação em Educação Inclusiva e o trabalho com alunos com deficiência na Educação Básica; e 2) as disciplinas sobre Educação Inclusiva foram ofertadas a partir do quinto período do curso, ou seja, os alunos de pedagogia entraram em contato com estes conteúdos depois da metade do curso. Em um dos casos a disciplina sobre Libras foi ofertada no oitavo período, depois de quase todo o processo formativo dos pedagogos.

A aplicação dos pressupostos dos estudos da Educação Comparada explicitou que as três instituições enfrentam o desafio de uma formação inicial de pedagogos com movimentos rumo à garantia da construção de conhecimentos acerca do atendimento aos alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino. Cada uma, a seu modo, implementa os regulamentos legais para o processo formativo do pedagogo para que este se encontre apto para atuar no campo da Educação Inclusiva com respeito às diversidades e diferenças no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ao analisar os questionários foi possível depreender que os professores formadores percebem que as IES atendem às orientações da legislação pertinente à formação de pedagogos para atendimento de estudantes com deficiência na Educação Básica. Percebeu-se que todos os professores afirmaram ter experiência docente com PCD e que os conceitos Educação Inclusiva e educação especial não são sinônimos apesar das justificativas apontarem uma fragilidade na apropriação dos termos. Parte dos professores formadores propõe práticas com alunos com deficiência aproveitando as experiências desenvolvidas durante os estágios supervisionados obrigatórios. Entretanto, estas práticas não têm respaldo na documentação das instituições.

Sobre este aspecto, considera-se pertinente salientar a importância do professor formador ter a experiência com alunos com deficiência. Trazer para as aulas teóricas experiências vivenciadas e histórias de sucesso no atendimento das necessidades educacionais especiais destes alunos incentiva os pedagogos, em formação, a desenvolver um olhar mais sensível e uma atitude inclusiva. O estímulo à adoção de um olhar voltado aos alunos com deficiência nas salas de aula em que

ocorrem os estágios curriculares suscita, durante as aulas, discussões e reflexões importantes na construção da prática pedagógica dos futuros pedagogos.

A utilização da metodologia de análise de conteúdo das entrevistas evidenciou que todos os docentes possuíam uma percepção negativa sobre a relação educação e inclusão e, durante a entrevista, expuseram várias expressões de descrença a respeito desta relação. Uma fala comum a todos os professores formadores foi a de que os pedagogos em formação apresentavam ótima receptividade quanto às disciplinas de Educação Inclusiva e que se queixavam sempre da carga horária, argumentando ser insuficiente para tratamento de um assunto tão complexo. A baixa carga horária da disciplina foi apontada como um dificultador no trabalho com as disciplinas pelos professores formadores que, também, indicaram que uma interdisciplinaridade dos conteúdos da Educação Inclusiva consistente e uma maior interação entre teoria e prática se configuravam como uma demanda na formação do pedagogo.

Pelo exposto, concluiu-se que a formação inicial de pedagogos para a Educação Inclusiva no atendimento ao processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência das três instituições observava as orientações dos dispositivos legais e estavam garantidas na oferta de duas disciplinas obrigatórias. As Universidades Maria Montessori e Paulo Freire oportunizaram aprofundamentos para os alunos do curso de Pedagogia, ofertando disciplinas eletivas/optativas para seus alunos.

A esta conclusão incluiu-se, também, que a principal percepção dos professores formadores é de uma baixa carga horária disponibilizada para as disciplinas sobre Educação Inclusiva. Seguindo-se a esta, percebem uma demanda de estágios curriculares para práticas docentes voltadas a alunos com deficiência e uma maior interdisciplinaridade dos conteúdos.

Faz-se necessário que a formação inicial se aproxime mais de estudos e experiências recentes advindas de práticas docentes inclusivas com as demandas advindas da Educação Básica. Com base nesta afirmação, resultados de pesquisas com práticas de sucesso no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental afirmam uma ação docente inclusiva baseada nas potencialidades de aprendizado de cada aluno e não em suas limitações e incapacidades. Autores como Carvalho (2016), Souza (2014), Soares (2011) e Zeraik (2006) afirmam a

importância do trabalho conjunto entre o especialista em educação especial e o professor regente da sala de aula inclusiva na cocriação de metodologias pedagógicas adaptadas, visando um processo ensino-aprendizagem efetivo para os estudantes com deficiência e, concomitantemente, uma avaliação contínua desse processo. Demonstram, também, que a formação continuada, a autoformação e o trabalho colaborativo são algumas estratégias que apoiam uma prática inclusiva dentro do ambiente escolar junto aos alunos com deficiência.

A oferta de duas disciplinas obrigatórias sobre Educação Inclusiva para formação de pedagogos não oportuniza a construção de conhecimento necessária ao saber-fazer do professor no atendimento aos alunos com deficiência na rede regular de ensino. A baixa carga horária e a falta de práticas docentes junto a estes sujeitos fragilizam o embasamento para elaboração de estratégias e metodologias pedagógicas no apoio ao processo ensino-aprendizagem destes sujeitos.

Sobre este aspecto, Cruz, Glat (2014) dispõe que pesquisas feitas há duas décadas apresentavam dados de que os cursos de pedagogia estavam formando professores despreparados para lidar com a diversidade em turmas heterogêneas e que, apesar destes resultados, os cursos pouco se modificaram. “Dessa maneira, daqui a 20 anos estaremos repetindo os mesmos resultados de pesquisas, as mesmas críticas, as mesmas demandas não atendidas” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 259).

Entretanto, a percepção da necessidade de uma melhor formação para atendimento de estudantes com deficiência, respeito às suas especificidades de aprendizado e o reconhecimento do seu direito à educação fizeram com que as propostas de formação das Universidades Maria Montessori e Universidade Paulo Freire se diferenciasssem. A oferta de disciplinas eletivas/optativas aos alunos do curso de Pedagogia das instituições para aprofundamento de conhecimentos referentes ao desenvolvimento educacional de alunos com deficiência e, especificamente, o eixo de formações transversais em inclusão da Universidade Paulo Freire aponta um novo olhar com sensibilidade e direcionamento desta formação inicial em prol da inclusão efetiva destes sujeitos na Educação Básica.

Finalmente ao concluir este estudo, verificaram-se demandas por continuidade das pesquisas nesse campo. Deste modo, uma das possibilidades de continuação deste trabalho seria realizar observação participante nas disciplinas do campo da educação inclusiva ofertadas no curso de Pedagogia, analisar os planos

de ensino das respectivas disciplinas e, assim, verificar como o professor formador constrói a sua prática docente e organiza o trabalho pedagógico inclusivo na formação de professores. Outras possibilidades que se descortinam são a verificação de como são ofertadas e qual o tratamento dispensado às disciplinas de Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura em geral e, ainda, a realização de análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades com o objetivo de averiguar quais subsídios e ações inclusivas as instituições promovem no atendimento de alunos com deficiência incluídos no contexto universitário.

## REFERÊNCIA

ALMEIDA, Carla Campos de Oliveira. **Avaliação pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais do município de Extrema**: um estudo de caso. 2017. 121f. Dissertação (Mestrado) 2017. Disponível em: <<http://biblioteca.tede.uninove.br/bitstream/tede/1655/2/Carla%20Campos%20de%20Oliveira%20Almeida.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ASSUNÇÃO, Cândice Aparecida Rodrigues. **A ideologia na legislação da educação inclusiva**. Brasília, 2007, 212f. Dissertação (Mestrado Concentração Linguagem e Sociedade)- Universidade de Brasília. Departamento em Linguística, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1151>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BASTOS, Amanda Macitelli. **A formação do pedagogo e a Educação Inclusiva**: a experiência de uma universidade pública federal. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/22538>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BENTO, António. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII, pp. 42-44, 2012. ISSN: 1647-8975.

BORGES, Wanessa Ferreira. SANTOS, Cristiane Silva. COSTA, Maria da Piedade Resende. Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, jan./mar., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267/0>>. Acesso em 30 mai. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Unicef. 1990

BRASIL. **Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994**. Ministério da Educação. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL, Nações Unidas. **Convenção dos Direitos das pessoas com Deficiência**. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.



BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2002b.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001, seção1, p. 46.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2018**. INEP/MEC. Brasília 01 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2016**. Notas Estatísticas. INEP/MEC. Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Ministério da Educação – MEC**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2018.

BRASIL. Decreto 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1/2006. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006a.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação PDE**. Ministério da Educação - MEC. Brasília, 2007.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação – MEC**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, 2009a.

BRASIL. Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação - MEC**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. AUTOR NÃO LOCALIZADO NO TEXTO.

BRASIL. Plano Nacional da Educação – PNE. **Determina diretrizes, meta e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024**. Ministério da Educação, Brasília, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 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. **Ministério da Educação – MEC**. 2015a. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 31 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015b.

CAMACHO, Orlando Terré. *In*: STOBÄUS, Claus Dieter. MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs). **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. 2 ed. Porto Alegre, Ed: EDIPUCRS, 2004.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto-lei n. 778, de 21 de agosto de 1969. Autoriza o funcionamento da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 7129.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto m. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 28.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlances. **Ciênc.Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2020.

CARDOSO, Marilene da Silva. *In*: STOBÄUS, Claus Dieter. MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs). **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. 2 ed. Porto Alegre, Ed: EDIPUCRS, 2004.

CARVALHO, Ana Lúcia Oliveira Freitas de. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA**: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva. 2016. 241f. Dissertação(Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia. Jacobina. 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3755549](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3755549)>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CASTANHO, Denise Molon. FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350/pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Formação de recursos humanos em Educação Especial**: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. VII Encontro da Associação brasileira de pesquisadores em educação especial, Londrina, 2011 Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congresso multidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACAO/278-2011.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP Nº 1/2002. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. **Ministério da Educação – MEC**. 2002a

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP n. 1, 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006, seção 1, p. 11.

COSTA, Hugo Santana. SOUZA, Tamires Santos. COSTA, Luna Clayane Meneses Silva. SANTOS, Cristiano Aprigio dos. **Residência Pedagógica**: praxe de formação docente. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13305/2/RP\\_Geografia\\_Prof\\_Cristiano\\_ITA\\_3.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13305/2/RP_Geografia_Prof_Cristiano_ITA_3.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2020.

COUTINHO, Marta Callou Barros. **A Construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de Pedagogia do Sertão Pernambucano. 2013. 148f. Dissertação (Educação)- Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13130/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Marta%20Callou%20Barros%20Coutinho.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. EL TASSA, Khaled Omar Mohamad. **A inclusão escolar na formação de professores**: perspectivas da Educação Física. Anpae. 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/GilmarDeCarvalhoCruz\\_int\\_GT1.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/GilmarDeCarvalhoCruz_int_GT1.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2018.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: desafio, descuido, e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educ. rev. [online]**. n.52, pp.257-273, 2014,. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n52/15.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da Educação Especial. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira.(Org.) **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. 1. ed. Ed: Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://lerparaver.com/legislação/internacional-salamanca.html>>. Acesso em: 29 maio, 2018.

DEIMLING, Natália Neves Macedo. A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, p. 238-149, set./dez., 2013.

DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial**: da segregação à inclusão. *In*: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230055, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100248&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100248&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 mar. 2019.

FERREIRA, António Gomes. **O sentido da educação comparada**: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009, 164 p.

FONSECA, Vítor da. *In*: STOBÄUS, Claus Dieter. MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs). **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre, Ed: EDIPUCRS, 2003, 2 ed. 2004.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. **A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva**: estudo das atitudes sociais e do currículo. 2010. 269f. Tese (Educação)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciência. Marília, 2010. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102191/fonsecajanes\\_crx\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1&isAllow ed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102191/fonsecajanes_crx_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllow ed=y)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da and OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. **Rev. Bras. Educ. [online]**, v.18, n.55, p.985-1008, 2013.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. OMOTE, Sadao. Os cursos de pedagogia na Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, Jul.-Set., 2013 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/03.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, p. 101-116, jan.-mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão. Brasília**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, Rosana; SANTOS, Mônica Pereira; SOUSA, Luciane Porto Frazão; XAVIER, Kátia Regina. **Formação de professores na Educação Inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa**. XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife. 2006. Disponível em: <<http://lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GLAT, Rosana. NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012, Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lang=pt)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Rev. Bras. Ed. Esp.**: Marília, v.23, n.3, p.329-344, Jul.-Set. 2017.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação comparada**. Orgs: Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004. 250p.

MACENA, Janaína de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; 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**: aval. Pol. Públ. Educ., v.26, n. 10, p. 1283-1302, 2018.

MACHADO, Edilene Vieira. Inclusão Escolar e Formação de Professores: o embate entre o geral e o específico. *In: Das margens ao centro*: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Orgs: Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amelia Almeida. Ed: Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em perspectiva**, v.14, n. 2, p.51-56, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008)>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. Educação Comparada: perspectiva teórica e investigações. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005.

MÉLO, Silmara Cássia Barbosa. A inserção da disciplina de Libras no curso de Pedagogia: reflexões e desafios. **Afluente**, UFMA/Campus III, Dossiê Especial, p. 47-59, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/11678> >. Acesso em: 19 jun. 2020.

MENEZES, Maria Aparecida de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10054>>. Acesso em: 19 out. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p.386, 411, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MENDES, Elisabete Maria. Formação inicial de professores em educação especial. **Revista Diálogos em Perspectiva**, v.4, n.1, p.47-63, 2017. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialoGoseperspectivas/article/view/7326>>. Acesso em: 29 out. 2018.

MORGADO, José Carlos. Currículo e educação comparada: perspectivas e desafios. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, jul/set., 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/40262/30188>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação Inclusiva**: princípios e representações. São Paulo. 2007. 364f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2007. Disponível em: <http://www.tesesusp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Educação Inclusiva: (re)pensando políticas e práticas. **Anais do ENIC**, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/view>

/1001> Acesso em: 20 abr. 2018.

OLIVEIRA, Lucineide Alves de. **Pedagogia na UFS** : o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador**. 2006. 158f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife. 2006. Disponível em: <[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4462/1/arquivo5313\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4462/1/arquivo5313_1.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2020.

PAIVA, Giovanni Silva. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, jan./mar. 2010.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo. GUIMARÃES, Selva. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.571-586, Out.-Dez., 2019 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n4/1413-6538-rbee-25-04-0571.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Bahia. Editora: EDUFBA, 2012, 491 p.

PINTO, Luciana Meira Ferreira. SCHIRMER, Carolina Rizzotto Rizzotto. **Formação dos graduandos de pedagogia, educação inclusiva e Tecnologia Assistiva: o que pensam os futuros professores**. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/48612/33256>>. Acesso em 20 jun. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf> >. Acesso em: 21 jun. 2018.

RODRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: R. Educ. Esp.** Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul/out., 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016/645>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

SANTANA, Rômulo Renato Cruz. COSTA, Vanderlei Balbino. A universidade e a formação docente no contexto da inclusão escolar: uma releitura de Freire e Saviani. **Itinerários Refletivos**, v. 16, n. 2, p. 1- 14, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/59817/34543>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTANA, Maria Zélia de. Experiências didático-metodológicas de professores de classe comum/regular com alunos surdos. Dissertação (Mestrado) 2006. Disponível em: <[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4510/1/arquivo5389\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4510/1/arquivo5389_1.pdf)>. Acesso em 02 mai. 2020.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial. **Revista: Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002(b).

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do Ensino Superior na proposta de uma Educação Inclusiva. **Revista Movimento**: Faculdade de Educação da UFF. no. 7. Maio 2003 – p. 78-91.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002a.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p.143-157, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. DAMACENO, Ana Daniella. MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues. SOBRAL, Karine Martins. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa documental**: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná, out. 2009, p. 4554 -4566. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SILVA, Josenildo Pereira. **Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado) 2014. 127f. (Dissertação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Natal. 2014. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21628/1/JosenildoPereiraDaSilva\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21628/1/JosenildoPereiraDaSilva_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA JUNIOR, Samuel Vinente da. DUARTE, Márcia. **A inclusão escolar no Brasil**: da Declaração de Jomtien (1990) ao Plano Nacional de Educação (2014). 2015. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/a-inclusao-escolar-no-brasil-da-declaracao-de-jomtien-1990-ao-plano-nacional-de-educacao-2014.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, Haíla Ivanilda and GASPARG, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], v. 99, n.251, p.205-221. 2018. ISSN 2176-6681

SOARES, Cristina Façanha. **As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica**. 2011. 248f. (Doutorado em Educação) –



Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Fortaleza, 2011. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3002/1/2011\\_tese\\_%20cfsoares.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3002/1/2011_tese_%20cfsoares.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SOUZA, Suzy Vieira Março. **Sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva**. 2014. 161f. Dissertação (em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2014. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16161/1/Suzy%20Vieira%20Marco%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2020.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n.6, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249/6131>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TORQUATO, Cristiane Corrêa. **A Atuação e a Formação do Docente Universitário Para a Educação Inclusiva**: o ensino do alunado com necessidades educacionais especiais não perceptíveis. 2015. 130f. (Dissertação Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Educação. 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3007148](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3007148)>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ULLRICH, Wladimir Brasil. Política de Educação Especial: sobre ambivalência, tensão e indeterminação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84860, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e84860.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2020.

VASQUEZ, Carla K. BAPTISTA, Claudio Roberto. Apresentação Educação Especial e Processos de Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 659-664, jul./set. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 27 abr. 2018.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. VITALIANO, Célia Regina. Formação inicial de professores e o processo de Educação Inclusiva. In: CONPE: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. **Anais**. Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/125.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. v.13, n.3, pp.399-414, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

VITALIANO, Célia Regina. VALENTE, Silza Maria Pasello. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, Eduel. 2010, p. 22-38.

VITALIANO, Célia Regina. DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Análise das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura em relação à Formação de Professores para Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais. **Teias**, v. 13, n. 27, p. 103-121, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124958/ISSN1518-5370-2012-13-27-103-121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ZERAIK, Flavia Geni. **A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas**: visão de professores. 2006. 127f. Dissertação (Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16268/1/PED%20-%20Flavia%20G%20Zeraik%20Rodrigues.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2020.

ZULIAN, Margaret Simone. FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Cadernos**, ed.2001, v.18, p.37-67, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183>>. Acesso em: 29 out. 2018.

## ANEXOS

### ANEXO A

#### **TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS) N. 466 DE 2012**

Nós, Maria Aparecida Calixto Faria, pesquisadora, RG. MG 06.375.438, e Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes, orientadora, RG. MG 3.485.116, responsáveis pela pesquisa intitulada Educação Inclusiva na Formação de Pedagogos: Um Estudo Comparado Entre Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais declaramos que:

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;
- Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.
- O Conselho de Ética na Pesquisa da UFMG será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa;
- As normas da Resolução 466/2012 serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_de \_\_\_\_\_de 2018.

---

Maria Aparecida Calixto Faria  
CPF 00138799601

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Suzana dos Santos Gomes  
CPF 525.844.616-68

**ANEXO B****TERMO DE AUTORIZAÇÃO****DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, -----, ocupante do cargo de Coordenador do Curso de Pedagogia, localizada \_\_\_\_\_, AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa intitulada Educação Inclusiva na Formação de Pedagogos: Um Estudo Comparado Entre Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais, realizada pela pesquisadora Maria Aparecida Calixto Faria, sob a orientação da Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes para fins de pesquisa referente ao Mestrado Acadêmico ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), que será realizada no Curso de Pedagogia, após a aprovação do referido projeto pelo Conselho de Ética na Pesquisa (CEP) da FAE/UFMG.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Coordenador do Curso de Pedagogia

**ANEXO B1****TERMO DE AUTORIZAÇÃO****DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, -----, ocupante do cargo de Coordenador do Curso de Pedagogia, localizada \_\_\_\_\_, AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa intitulada Educação Inclusiva na Formação de Pedagogos: Um Estudo Comparado Entre Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais, realizada pela pesquisadora Maria Aparecida Calixto Faria, sob a orientação da Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes para fins de pesquisa referente ao Mestrado Acadêmico ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), que será realizada no Curso de Pedagogia, após a aprovação do referido projeto pelo Conselho de Ética na Pesquisa (CEP) da FAE/UFMG.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Coordenador do Curso de Pedagogia

**ANEXO C****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, à pesquisadora Maria Aparecida Calixto Faria do projeto de pesquisa intitulado “Educação Inclusiva na Formação de Pedagogos: Um Estudo Comparado Entre Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Belo Horizonte, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável pelo projeto

## ANEXO D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### **Título da Pesquisa:**

Educação Inclusiva na Formação de Pedagogos: Um Estudo Comparado Entre Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais.

Nome do Pesquisador Principal: Maria Aparecida Calixto Faria

Nome do orientador: Dra. Suzana dos Santos Gomes

#### **Esclarecimentos sobre a pesquisa:**

1. **Natureza da Pesquisa:** o Sr. (a) convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fazer um estudo comparado entre os Cursos de Pedagogia de Universidades públicas verificando como está se dando o atendimento à legislação vigente sobre formação docente para educação inclusiva e quais as concepções de educação inclusiva perpassam as disciplinas e professores que as ministram. A presente pesquisa possui caráter teórico e empírico e será dividida em três etapas. Para tanto, serão empregados como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo. Está inserida em um paradigma qualitativo de investigação e adota, para o trato analítico dos dados, o método comparativo e a análise de conteúdo. Caso o Senhor (a) concorde em participar da pesquisa, realizaremos uma entrevista sobre as políticas de formação com duração prevista de 1 hora, em local e hora a combinar, de acordo com a sua disponibilidade. A entrevista será registrada em áudio, transcrita e armazenada por (05) cinco anos no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME). Após esse período, a gravação será destruída.

2. **Participantes da Pesquisa:** \_\_\_ professores da área de saúde que compõe o corpo docente da Instituição de Ensino, perfazendo o total de \_\_\_\_\_ sujeitos da pesquisa.

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o Sr (a) permitirá que a pesquisadora colete dados que ofereça subsídios para fundamentar a pesquisa. O Sr (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr (a). Sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.



Espaço para rubrica: \_\_\_\_\_

4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão realizadas em dias e horários a combinar, acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.

5. **Riscos e desconfortos:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, porém é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: cansaço, ansiedade, incômodos com a interferência em sua rotina. Os riscos na participação serão minimizados, mediante a atuação da pesquisadora pela atenção e zelo no desenvolvimento dos trabalhos ao assegurar um ambiente seguro, confortável e de privacidade, evitando desconforto e constrangimento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, Educação Inclusiva na Formação de Pedagogos: Um Estudo Comparado Entre Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais, na perspectiva da verificação do atendimento à legislação sobre formação docente para educação inclusiva. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

8. **Pagamento:** o Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Espaço para rubrica: \_\_\_\_\_

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Participante da Pesquisa

---

Pesquisadora

---

Orientadora

## ANEXO E

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DE MINAS GERAIS

**Pesquisador:** Suzana dos Santos Gomes

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 10989419.6.0000.5149

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação/UFMG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.340.371

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um Projeto de pesquisa de Mestrado do Programa de PósGraduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho propõe investigar "como as instituições públicas atendem, em seus Projetos Pedagógicos, a legislação vigente sobre a Educação Inclusiva no processo de formação no Curso de Pedagogia. A metodologia adotada prevê a revisão de literatura, a pesquisa documental e de campo, por meio de Estudo de Caso com base no uso da perspectiva comparada".

A pesquisadora afirma que "Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 proclamar o direito das minorias, as discussões ficaram mais acirradas a partir da década de 1990 em Jomtien, Tailândia, onde ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. "Tal documento foi relevante por reafirmar o que estava disposto, acerca da instrução, na Declaração Universal dos Direitos Humanos" (NOZU; ARAUJO, 2009, p.5). Após a Declaração de Jomtien, um dos maiores marcos na conquista da educação de pessoas com deficiência foi a Declaração de Salamanca de 1994 que, em seu texto, veio apontar que a educação precisa ser equitativa para todos os educandos, atendendo as necessidades específicas de cada um, de acordo com as deficiências apresentadas. No contexto brasileiro, encontra-se um conjunto de legislação que trata do assunto. Entre o rol de legislações encontradas, verifica-se a Constituição Federal de 1988 que,

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad. Sl 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 3.340.371

é uma pesquisa sobre o que já existe sobre determinado conhecimento de autores que pesquisam sobre o assunto (MACEDO, 1994). A segunda etapa da pesquisa será constituída por uma pesquisa documental, realizada a partir do estudo da legislação vigente sobre Educação Inclusiva proposta pelo Ministério da Educação – MEC. Além disso, a pesquisa documental prevê a verificação dos documentos concernentes aos Cursos de Pedagogia, a saber: os projetos pedagógicos, planos de curso e a grade curricular para verificação do tratamento concedido aos conteúdos e disciplinas do campo da Educação Inclusiva, a fim de identificar princípios e concepções de Educação Inclusiva presentes nos documentos, e quais atividades práticas de ensino estão sendo oferecidas nesses cursos como, por exemplo, estágios ou extensão. O documento permite acrescentar a dimensão do tempo ao entendimento do alcance social (CELLARD, 2010). A terceira etapa da pesquisa consistirá na pesquisa de campo que se dará dentro da perspectiva de estudo de caso cujo contexto será os Cursos de Pedagogia de instituições de Educação Superior públicas situadas em Minas Gerais”.

A pesquisadora esclarece que “Quanto aos instrumentos para coleta de dados, será utilizada a entrevista de um ou mais professores que ministram tais disciplinas nas instituições, a fim de verificar concepções de Educação Inclusiva, princípios e metodologias usadas na formação docente que irão, em sala de aula, atender alunos com deficiência. Serão aplicados questionários para todos os professores que ministram disciplinas de Educação Inclusiva nas Instituições de Ensino Superior. Do total, serão selecionados dois professores como sujeitos da entrevista para cada uma das Instituições. O critério de escolha será o seguinte: os dois profissionais que ministram as disciplinas de Educação Inclusiva por mais tempo no Curso de Pedagogia. Quanto ao tratamento dos dados, as entrevistas serão transcritas e analisadas por meio do método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Este método de análise compreende a Análise de Conteúdo como maneira de se fazer a leitura nas entrelinhas do texto.”

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Segundo a proponente o projeto pretende “ Investigar a proposta curricular de Educação Inclusiva do Curso de Pedagogia em Instituições Públicas de Educação Superior no Estado de Minas Gerais. ”.

Objetivo secundário:

Segundo a pesquisadora os objetivos secundários são: “ Realizar levantamento bibliográfico e documental sobre a formação docente para Educação Inclusiva no Brasil nas últimas décadas, a fim de apresentar um quadro que permita verificar a relevância dada ao tema em produções

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad. Sl 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.340.371

acadêmicas; Conhecer e analisar as disciplinas específicas do campo da Educação Inclusiva, ofertadas no Curso de Pedagogia de Instituições Públicas de Educação Superior no Estado de Minas, identificando concepções e princípios à luz da legislação vigente sobre formação de professores para o atendimento aos alunos com deficiência em sala de aula; Elaborar um quadro comparativo sobre a proposta de Educação Inclusiva ofertadas no Curso de Pedagogia de três Instituições Públicas de Educação Superior, a fim de identificar pontos de convergência e de divergências; Realizar entrevista com os professores que ofertam disciplinas do campo da Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia, a fim de identificar propostas, crenças obtidas no trabalho e desafios”

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Segundo a proponente Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, porém é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: cansaço, ansiedade, incômodos com a interferência em sua rotina. Os riscos na participação serão minimizados, mediante a atuação da pesquisadora pela atenção e zelo no desenvolvimento dos trabalhos ao assegurar um ambiente seguro, confortável e de privacidade, evitando desconforto e constrangimento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade”.

##### **Benefícios:**

A pesquisadora informa como benefício: “ Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, Educação Inclusiva na Formação de Pedagogos: Um Estudo Comparado Entre Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais, na perspectiva da verificação do atendimento à legislação sobre formação docente para educação inclusiva. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos”.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

considera-se, com base na bibliografia apresentada, que haja pertinência e valor científico no estudo proposto.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados todos os documentos obrigatórios, listados no final deste formulário,

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad SI 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 3.340.371

devidamente preenchidos.

- folha de rosto
- projeto completo
- projeto Plataforma Brasil
- parecer consubstanciado do órgão competente
- TCLE (nova versão)
- autorização do uso de imagens
- autorização do local onde ocorrerá a pesquisa (UFOP e UEMG)
- carta ponto a ponto- roteiro de entrevista

**Recomendações:**

Sou, S.M.J, a favor da aprovação do projeto .

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Tendo sido as pendências devidamente resolvidas (a dizer: fornecimento do roteiro de entrevista e correção de informações no TCLE) sou, SMJ, a favor da aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                      | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1319712.pdf | 16/05/2019<br>11:20:55 |                            | Aceito   |
| Outros  | Roteiro_Questionario_Entrevista.pdf           | 16/05/2019<br>11:20:36 | Suzana dos Santos<br>Gomes | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Revisado.pdf                             | 16/05/2019<br>11:20:03 | Suzana dos Santos<br>Gomes | Aceito   |

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad SI 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.340.371

|   |  |                        |                            |        |
|---|--|------------------------|----------------------------|--------|
| Outros  | Carta_Resposta_Projeto_Maria_Aparecida.pdf | 16/05/2019<br>11:19:45 | Suzana dos Santos<br>Gomes | Aceito |
| Folha de Rosto  | Folha_Rosto_Maria_Aparecida.pdf            | 25/03/2019<br>18:58:10 | Suzana dos Santos<br>Gomes | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_e_termos.pdf                          | 22/03/2019<br>19:52:56 | Suzana dos Santos<br>Gomes | Aceito |
| Outros  | Termo_Autorizacao_Instituicoes.pdf         | 22/03/2019<br>19:52:24 | Suzana dos Santos<br>Gomes | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Pesquisa_Cida_Final.pdf            | 22/03/2019<br>19:52:05 | Suzana dos Santos<br>Gomes | Aceito |
| Outros  | Formularios_Coep_Revisados.pdf             | 22/03/2019<br>19:51:42 | Suzana dos Santos<br>Gomes | Aceito |
| Outros  | ParecerProjetoMaria.pdf                    | 22/03/2019<br>19:51:29 | Suzana dos Santos<br>Gomes | Aceito |
| Outros  | Termo_compromisso_Aparecida_e_Suzana.pdf   | 22/03/2019<br>19:51:14 | Suzana dos Santos<br>Gomes | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 22 de Maio de 2019

---

Assinado por:  
Eliane Cristina de Freitas Rocha  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad. Sl 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### ROTEIRO QUESTIONÁRIO PROFESSOR (A)

Caro (a) Professor (a),

Este questionário tem por finalidade levantar dados sobre como as Instituições de Educação Superior estão atendendo à legislação sobre formação de Pedagogos para atendimento à Educação Inclusiva.

Os dados coletados serão organizados, analisados e servirão como objeto de estudo para a pesquisa desenvolvida por mim cujo objetivo é investigar a proposta curricular de Educação Inclusiva do Curso de Pedagogia em Instituições Públicas de Educação Superior no Estado de Minas Gerais.

Agradeço pela sua colaboração.

Maria Aparecida Calixto Faria

#### PARTE 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1.1. Professor (a): \_\_\_\_\_

1.2. E-mail: \_\_\_\_\_

1.3. Telefones: \_\_\_\_\_

1.4. Graduação em \_\_\_\_\_

1.5. Pós-Graduação em \_\_\_\_\_

1.6. Qual o seu maior grau de titulação?

- ( ) Especialização
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorado
- ( ) Pós-doutorado

1.7 Indique a sua faixa etária

- ( ) Menos de 30 anos



- 30 a 40 anos
- 40 a 50 anos
- 50 a 60 anos
- Mais de 60 anos

## **PARTE 2 – DADOS PROFISSIONAIS**

2.1. Instituição: \_\_\_\_\_

2.2 Disciplina/Componentes Curriculares que ministra: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.3 Tempo de trabalho com disciplinas do campo da Educação Inclusiva \_\_\_\_\_

## **PARTE 3 – SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

3.1. Você tem formação específica em Educação Inclusiva ou Educação Especial?

Sim.

Não.

Se positivo, indique: \_\_\_\_\_

3.2 Você possui experiência docente com alunos com deficiência? Se positivo, quais as deficiências com as quais teve contato?

Sim.

Não.

Se positivo, indique as deficiências de seus alunos. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.3 Você participou da elaboração do Plano de Curso da sua disciplina?

Sim.

Não.

3.4 Quem participou da elaboração do Plano de Ensino da disciplina de Educação Inclusiva?

Professores do curso.

Coordenador (a) do curso.

Professores que ministram disciplinas do campo da Educação Inclusiva.

Elaborei sozinho e não contei com a colaboração de outros colegas.

Outro. Indique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.5 A disciplina que você ministra envolve atividades e/ou experiência prática com alunos com deficiência?

Sim.

Não.

Se positivo, indique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.6 Para você os conceitos da Educação Inclusiva e da Educação Especial são sinônimos?

sim

não

Justifique: \_\_\_\_\_

3.7 A formação ofertada no Curso de Pedagogia da sua instituição contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências do campo da Educação Inclusiva?

Sim

Não

Parcialmente

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.8 As disciplinas de Educação Inclusiva dão suporte ao aluno egresso do Curso de Pedagogia no desenvolvimento de sua profissão?

Discordo fortemente.

Discordo na maior parte.

Concordo na maior parte.

Concordo fortemente.

Não concorda, nem discorda.

3.9 O aluno do Curso de Pedagogia consegue ter uma visão ampla sobre como trabalhar com alunos de Educação Inclusiva sem uma prática efetiva em estágios supervisionados?

Discordo fortemente.

Discordo na maior parte.

Concordo na maior parte.

Concordo fortemente.

Não concorda, nem discorda.

3.10 Há, por parte da instituição, incentivo aos alunos do Curso de Pedagogia para atendimento de alunos com deficiência, durante sua formação, fora do âmbito dos estágios obrigatórios?

- ) Discordo fortemente.
- ) Discordo na maior parte.
- ) Concordo na maior parte.
- ) Concordo fortemente.
- ) Não concorda, nem discorda.

3.11 Há necessidade de mudanças na matriz curricular para que se tenha uma maior abrangência sobre todos os tipos de deficiência e como se dá o processo educacional do aluno com deficiência?

- ) Discordo fortemente.
- ) Discordo na maior parte.
- ) Concordo na maior parte.
- ) Concordo fortemente.
- ) Não concorda, nem discorda.

3.11 Todas as disciplinas ministradas no Curso de Pedagogia vão ao encontro ao que prevê a legislação sobre a formação docente para atendimento de alunos com deficiência?

- ) Discordo fortemente.
- ) Discordo na maior parte.
- ) Concordo na maior parte.
- ) Concordo fortemente.
- ) Não concorda, nem discorda.

## APÊNDICE B

### ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSOR (A)

#### 1. Dados pessoais

Instituição: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Qual é o seu Curso de Graduação? \_\_\_\_\_

Curso (s) de Especialização/ Pós-Graduação? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha nesta instituição? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo leciona disciplinas do campo da Educação Inclusiva? \_\_\_\_\_

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Como você percebe a relação entre Educação e Inclusão atualmente?
2. Como você trabalha Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia?
3. Há queixas dos alunos do Curso de Pedagogia da sua instituição sobre a construção de conhecimento acerca da Educação Inclusiva? Se sim, quais?
4. Como você avalia a receptividade dos alunos do Curso de Pedagogia quando se trata de disciplinas voltadas para Educação Inclusiva?
5. Que habilidades e competências são necessárias ao Pedagogo no atendimento aos alunos com deficiência no processo ensino-aprendizagem?
6. Sobre a sua experiência docente em sala de aula com os conteúdos da Educação Inclusiva. Indique:

Facilidades:

Dificuldades:

Desafios:

7. Com base na sua experiência o que falta para que os alunos do Curso de Pedagogia desenvolvam maior consciência sobre o trabalho com a diversidade e com a educação inclusiva?

8. Indique os principais desafios a serem enfrentados na formação de Pedagogos para o atendimento aos alunos com deficiência.

Agradecemos pela sua participação.

Obrigada!

## APÊNDICE C

## CONSOLIDADO DOS QUESTIONÁRIOS

Tabela 1 – Nível de escolaridade dos docentes

| Grau                      | Número    | %          |
|---------------------------|-----------|------------|
| Especialização Lato Sensu | 1         | 9%         |
| Mestrado                  | 3         | 27%        |
| Doutorado em curso        | 2         | 18%        |
| Doutorado                 | 3         | 27%        |
| Pós-doutorado             | 3         | 27%        |
| <b>Total</b>              | <b>11</b> | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 2 – Experiência como docente na Educação Superior

| Tempo              | Número    | %          |
|--------------------|-----------|------------|
| Entre 1 a 5 anos   | 2         | 20%        |
| Entre 6 a 11 anos  | 4         | 40%        |
| Entre 12 a 17 anos | 3         | 30%        |
| Entre 18 a 23 anos | 1         | 10%        |
| <b>Total</b>       | <b>10</b> | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 3 – Faixa Etária dos docentes

| Idade            | Número    | %          |
|------------------|-----------|------------|
| Menos de 30 anos | -         | -          |
| 30 a 40 anos     | 5         | 45%        |
| 40 a 50 anos     | 4         | 36%        |
| 50 a 60 anos     | 2         | 18%        |
| Mais de 60 anos  | -         | -          |
| <b>Total</b>     | <b>11</b> | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Tabela 4 – Formação acadêmica específica em Educação Inclusiva ou Educação Especial

| Resposta     | Número    | %          |
|--------------|-----------|------------|
| Sim          | 7         | 64%        |
| Não          | 4         | 36%        |
| <b>Total</b> | <b>11</b> | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

**Tabela 5 – Experiência docente com alunos com deficiência**

| <b>Resposta</b> | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|-----------------|---------------|------------|
| Sim             | 11            | 100%       |
| Não             | -             | -          |
| <b>Total</b>    | <b>11</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

**Tabela 6 – Participação na elaboração do Plano de Curso da disciplina de Educação Inclusiva**

| <b>Resposta</b> | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|-----------------|---------------|------------|
| Sim             | 7             | 65%        |
| Não             | 4             | 35%        |
| <b>Total</b>    | <b>11</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

**Tabela 7 – Quem participou da elaboração do Plano de Ensino da disciplina de Educação Inclusiva**

| <b>Resposta</b>  | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|--|---------------|------------|
| Professores do curso   | 3             | 25         |
| Coordenador(a) do curso  | -             | -          |
| Professores que ministram disciplinas do campo da Educação inclusiva | 6             | 50         |
| Elaborei sozinho e não contei com a colaboração de outros colegas    | -             | -          |
| Outro. Indique   | 3             | 25         |
| <b>Total</b>   | <b>12</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

**Tabela 8 – Disciplina ministrada envolve atividade prática**

| <b>Grau</b>  | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|--------------|---------------|------------|
| Sim          | 7             | 64%        |
| Não          | 4             | 36%        |
| <b>Total</b> | <b>11</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

**Tabela 9 – Os conceitos de Educação Inclusiva e da Educação Especial são sinônimos?**

| <b>Resposta</b> | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|-----------------|---------------|------------|
| Sim             | -             | -          |
| Não             | 11            | 100        |
| <b>Total</b>    | <b>11</b>     | <b>100</b> |

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

**Tabela 10 – A formação ofertada no curso de Pedagogia da sua instituição contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências no campo da Educação Inclusiva?**

| Resposta     | Número    | %          |
|--------------|-----------|------------|
| Sim          | 5         | 45%        |
| Não          | 1         | 9%         |
| Parcialmente | 5         | 45%        |
| <b>Total</b> | <b>11</b> | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

**Tabela 11 – As disciplinas de Educação Inclusiva dão suporte ao aluno egresso do curso de Pedagogia no desenvolvimento de sua profissão?**

| Grau                       | Número    | %          |
|----------------------------|-----------|------------|
| Discordo fortemente        | -         | -          |
| Discordo na maior parte    | 1         | 9%         |
| Concordo na maior parte    | 5         | 45%        |
| Concordo fortemente        | 3         | 27%        |
| Não concorda, nem discorda | 2         | 18%        |
| <b>Total</b>               | <b>11</b> | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

**Tabela 12 – O aluno do curso de Pedagogia consegue ter uma visão ampla sobre como trabalhar com alunos de Educação Inclusiva sem uma prática efetiva em estágios supervisionados?**

| Grau                       | Número   | %          |
|----------------------------|----------|------------|
| Discordo fortemente        | 3        | 33%        |
| Discordo na maior parte    | 1        | 11%        |
| Concordo na maior parte    | 4        | 45%        |
| Concordo fortemente        | -        | -          |
| Não concorda, nem discorda | 1        | 11%        |
| <b>Total</b>               | <b>9</b> | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

**Tabela 13 – Há, por parte da instituição, incentivo aos alunos do Curso de Pedagogia para atendimento de alunos com deficiência, durante sua formação, fora do âmbito dos estágios obrigatórios?**

| Grau                       | Número    | %          |
|----------------------------|-----------|------------|
| Discordo fortemente        | -         | -          |
| Discordo na maior parte    | 1         | 9%         |
| Concordo na maior parte    | 4         | 36%        |
| Concordo fortemente        | 1         | 9%         |
| Não concorda, nem discorda | 5         | 45%        |
| <b>Total</b>               | <b>11</b> | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

**Tabela 14 – Há necessidade de mudanças na matriz curricular para que se tenha uma maior abrangência sobre todos os tipos de deficiência e como se dá o processo educacional do aluno com deficiência?**

| Grau                | Número | %   |
|---------------------|--------|-----|
| Discordo fortemente | 2      | 18% |



|                            |           |            |
|----------------------------|-----------|------------|
| Discordo na maior parte    | 1         | 9%         |
| Concordo na maior parte    | 2         | 18%        |
| Concordo fortemente        | 2         | 18%        |
| Não concorda, nem discorda | 3         | 27%        |
| <b>Total</b>               | <b>11</b> | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

**Tabela 15 – Todas as disciplinas ministradas no Curso de Pedagogia vão de encontro ao que prevê a legislação sobre a formação docente para atendimento de alunos com deficiência?**

| <b>Grau</b>                | <b>Número</b> | <b>%</b>   |
|----------------------------|---------------|------------|
| Discordo fortemente        | 1             | 9%         |
| Discordo na maior parte    | 1             | 9%         |
| Concordo na maior parte    | 1             | 9%         |
| Concordo fortemente        | 3             | 27%        |
| Não concorda, nem discorda | 5             | 45%        |
| <b>Total</b>               | <b>11</b>     | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

## APÊNDICE D

## CONSOLIDADO DAS ENTREVISTAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

UNIVERSIDADE MARIA MONTESSORI

PROFESSORA CARMEM

| Categorias                     |   | Sequências | Enunciação   |
|--------------------------------|---|------------|--|
| Educação e Inclusão            | <p>- Como que você percebe a relação entre educação e inclusão, atualmente?</p> <p>- Bom, a educação ela tem sido ao longo do tempo <i>né... Sei lá um pouco...</i> Por mais que tenha havido investimento no tempo atrás, em alguns setores da educação, a gente sabe que há uma espécie de <b>sucateamento da educação</b>. <i>E não ficam...</i> E por mais que políticas voltadas para a educação inclusiva elas existam, a <b>prática está muito distante</b> efetivamente. É claro que a gente encontra em instituições que inclui alunos com deficiências, seja qual for, <b>de maneira adequada</b>, mas é sempre a gente vê que <b>falta alguma coisa</b>, que precisa melhorar os serviços, o atendimento. Então essa <b>relação não é das melhores</b> e agora espero que o novo governo e o novo posicionamento para que a gente possa ter alguma alteração neste sentido né? <i>Com novas visões... Diferentes... Não estou dizendo que a certa</i>, mas visões diferentes do que a gente tem vivido. É claro teve um monte aí atrás... A gente tem um <b>marco teórico</b> de discussão sobre as políticas para a atenção das pessoas com deficiências e muito, muito importante! A gente não pode negar isso e não pode nem desconsiderar, mas a partir daí o que que a gente vai poder fazer para incluir as pessoas da melhor maneira? Então, eu acho que um pouco isso.</p> | 1          | <p>Frase de partida</p> <p>Hesitação</p> <p>Pontos negativos claros</p> <p>Legislação</p> <p>Encerramento com questionamento</p> |
| Educação Inclusiva no curso de | <p>- Como você trabalha a Educação Inclusiva no curso de pedagogia?</p> <p>- Bom a partir da disciplina de Libras, eu <b>tento trabalhar</b> inclusão da <b>pessoa surda</b> em seus diversos ambientes. E, claro que as alunas da pedagogia elas trazem as suas</p>  | 2          | <p>Apresenta área específica de atuação</p>  |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| Pedagogia   | <p>experiências. E às vezes <b>não é com o sujeito surdo</b>. E aí a gente tem a oportunidade de <b>discutir sobre os outros alunos</b> dentro da minha área de conhecimento também. A gente não pode extrapolar, a gente não consegue ser especialista em tudo. Então, <b>dentro que eu tenho condição</b> discuto muito com elas, <b>mesmo que esteja na disciplina de Libras</b>.</p>  |   | <p>Tentativa de trabalho</p> <p>Não consegue se restringir a sua área por demanda dos alunos.</p>  |
| Demandas dos estudantes sobre formação no campo da Educação Inclusiva | <p>- Há queixa dos alunos do curso de pedagogia da sua instituição sobre a construção do conhecimento acerca da Educação Inclusiva?</p> <p>- <i>Eu não entendi sua pergunta?</i></p> <p>- Há queixas do aluno da sua instituição sobre a construção de conhecimento?</p> <p>- <i>Eu acho não sei se eu entendi sua pergunta, se eles <b>sentem falta?</b></i></p> <p>- Exato.</p> <p>- Bom, <b>eles têm!</b> <i>Eles recebem essas... É... Vamos dizer assim...</i> Esse conhecimento, eles discutem a esse respeito, mas eu não sei o quanto isso os alcança na realidade em que eles vivem. Então eu acredito que tem <b>diminuído essa reclamação</b>. Porque também, quando eu os recebo, eles estão saindo do sexto período em que eles discutem várias deficiências nas disciplinas sobre o aluno com deficiência ou com necessidades especiais... Tem que ver como que está escrito no currículo. Então, eles saem desse período tendo discutido sobre essas deficiências. Então chegam no sétimo e vão <b>trabalhar com uma especificidade</b> na disciplina de <b>Libras</b>. Então eles têm pelo menos uma referência mais próxima né? <u>Eles fazem menção talvez de que <b>não seja do que precisam</b></u> de muita coisa para aprender. Mas não tenho visto uma queixa do que a instituição não está fazendo... Não está disponibilizado pela instituição. Não estou lembrando neste sentido...</p> | 3 | <p>Afirmação contundente no início</p> <p>Interrupção do discurso</p> <p>Retomada</p> <p>Redução do tom contundente na retomada</p> <p>Frase inacabada</p> |
| Receptividade dos alunos para formação no campo da                    | <p>- Como você avalia a receptividade dos alunos do curso quando se trata das disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva?</p> <p>- Olha eu vou falar da minha, é a disciplina de <b>Libras</b>, ela parece ser um <b>grande desafio</b> para os alunos que a princípio entra no total <b>desespero</b> porque não estão</p>   |   | <p>Especificação da disciplina de Libras</p> <p>Espontaneidade</p>   |

|                    |   |   |   |
|--------------------|---|---|---|
| Educação Inclusiva | <p>acostumados a lidar com a <b> sinalização</b> e eu começo sinalizando. Então, eu, professora que não fala nada, começa a sinalizar, eles se sentem um pouco <b> desconfortáveis</b>. E eu faço isso de propósito, para que eles possam ver esse <b> mundo por trás</b> da sinalização. Não é sempre que eu faço assim em cada semestre, mas eu sempre retorno, nas minhas aulas, esse <b> lugar da sinalização</b>, você repete para mim só para retomar o raciocínio?</p> <p>- Como que você avalia a receptividade dos alunos quando se trata da disciplina de Educação Inclusiva?</p> <p>- Então... então inicialmente um <b> desespero total</b>, mas em seguida eles vão entendendo que é uma outra língua. Que existe uma estrutura para que ela funcione. Até mesmo porque são 54 horas da disciplina. <i>Então assim... A gente não tem muito... a gente tira muito leite de pedra sabe...</i> A gente tem atividade, as complementações de carga horária para que não sejam prejudicados, mas é um diferencial no nosso currículo para que eles possam ser liberados no momento da aula, há currículos que não permitem né? Você tem que fazer extra e se vira né? E aí ao final é bom quando você consegue ver algumas pessoas sinalizando. Eu peço uma atividade de vídeo com a sinalização dele. Eles conseguem sinalizar frases em língua de sinais. Mesmo que as pessoas estejam iniciando, então assim, eles passam a ver a sinalização como algo menos doloroso como no início. Porque eles até sentem dor na mão, porque eles fazem um esforço para fazer cada configuração de mão. E a gente discute várias temáticas, desde a própria língua, passando pelo intérprete e formação de professores e instrutores em língua de sinais. Então vamos dando um jeito de discutir tanto na sala de aula, mas também de colocar dentro da sala de aula esse sujeito e os sujeitos relacionados né? O professor surdo, o instrutor e intérprete, o próprio professor regente que está ali, é o responsável pela sala. Então a gente tenta trazer essa clareza dentro da disciplina. E aí parece que fica mais leve. Eles entendem... <b> Percebem que não é suficiente</b>, que apenas essas 54 horas não são suficientes para que eles possam aprender. Isso está muito claro! É uma <b> questão muito mais de cumprir a legislação</b>. <i>Estão tentando reformular em ideias... Sugestão de ampliar também... Estão lá...</i> na reformulação de currículo. Então a gente sugeriu que fossem <b> ampliadas as horas</b> e vamos aguardar. É <b> sempre uma demanda</b> ao longo dos anos <b> dos alunos</b> de continuarem de ter um Libras II em diante né? Então eles passam do estado</p> | 4 | <p>Quebra da corrente de pensamento</p> <p>Retomada</p> <p>Conclusão resumindo a fala</p> |
|--------------------|---|---|---|

|   |   |              |   |
|---|---|--------------|---|
|   | desesperador para o estado de interesse da disciplina... <i>Pela disciplina...</i> Ou pela língua, melhor dizendo.  |              |   |
| Habilidades e competências para atendimento ao aluno com deficiência        | <p>- Que habilidades e competências são necessárias ao pedagogo no atendimento aos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>- <i>Habilidade e competência parecem um negócio assim... Lá vem a habilidade e competência... Sei lá... Não sei... Não sei nomear isso...</i> Mas você tem que ir... No mínimo, você ter <b>bom senso</b> e ter <b>sensibilidade</b> para entender quem é essa pessoa, esse sujeito, quais são as suas especificidades e tentar <b>estudar</b>, claro! É necessário que a gente estude e entenda o sujeito. E, aí, enfim conseguir <b>proporcionar uma resposta</b> para a necessidade dele. Porque às vezes a pessoa pode ter quadros parecidos nominalmente né? Mas cada um vai ser atendido de uma maneira diferente. Então uma atenção, uma escuta, uma observação diferente, estudos e aplicabilidade dessas questões acho que são fundamentais para o pedagogo.</p> | 5            | Hesitação<br>Perturbação para novo início |
| Experiência docente em sala de aula com Educação Inclusiva<br>- Facilidades | <p>- Sobre a sua experiência docente em sala de aula com os conteúdos, quais são as facilidades?</p> <p>- Quais conteúdos?</p> <p>- As disciplinas que você trabalha dentro de sala de aula de Educação Inclusiva, por exemplo, a disciplina em que você trabalha, quais são as facilidades que você percebe na sua experiência docente na hora de ministrar a aula?</p> <p>- É justamente você <b>conhecer o tema</b>, ter <b>habilidade</b> com ele, <b>prática</b>. No caso da Libras, ter a <b>prática</b> que me possibilita fazer com que o aluno compreenda melhor esse mundo do surdo, o papel de professor, do intérprete, do professor surdo nos vários espaços.</p>  | 6<br><br>6.1 | Enumeração livre                          |
| - Dificuldades  | <p>- Quais são as dificuldades?</p> <p>- A dificuldade é até chegar nisso, que eu respondi anteriormente: essa <b>construção</b>. Porque não se tem a <b>visão do mundo do surdo</b> até que a gente chega lá. Existe uma primeira referência no sexto período, na disciplina, mas é muito no campo da teoria. E quando você pega uma pessoa sinalizando e usa outros materiais como vídeos ou</p>  | 6.2          | Desenvolvimento fácil                     |

|   |  |     |   |
|---|--|-----|---|
|   | <p>você lê um texto que discute alguma questão sobre a área das línguas de sinais, das suas estruturas linguísticas é uma outra questão. <i>Então... Deixa eu só voltar... Volta aí... As dificuldades então são... É...</i> Podem ser essas algumas dificuldades e as facilidades já falei né? As dificuldades são essas outras.</p>  |     |   |
| - Desafios  | <p>- E os desafios?</p> <p>- Desafio é manter esse povo <b>interessado pela disciplina</b> o tempo todo. Porque nós temos uma <b>geração desinteressada</b> pelos conteúdos. Eles estão ligados em tudo, mas os conteúdos são só na sala da aula o que, necessariamente, estão previstos. E eles parecem, em algum momento, não estarem interessados.</p>  | 6.3 | <p>Finalização de ideia</p> <p>Evasão do objeto</p>                           |
| <p>Demandas para o trabalho com a diversidade e Educação Inclusiva</p>    | <p>- Com base na sua experiência, o que falta para os alunos do curso de pedagogia desenvolverem maior consciência sobre o trabalho com a diversidade na Educação Inclusiva?</p> <p>- De acordo com o que eu disse anteriormente é <b>focar no assunto</b> e não em discussões <i>que são...</i> Que podem ser do campo político, que pode ser de qualquer outro campo inclusive da maldade.</p>   | 7   | <p>Retomada seletiva</p> <p>Evasão do objeto</p>                              |
| <p>Desafios na formação para o atendimento dos alunos com deficiência</p> | <p>- Então, dentro da sua disciplina, o que você entende como os principais desafios para o pedagogo quando ele for trabalhar com esse tipo de deficiência?</p> <p>- Ele tem que <b>ter consciência</b> de que o <b>espaço</b> do aluno surdo, ele, tem que ser <b>diferenciado</b>. Ele tem que ter espaço com estímulos visuais. Ele precisa buscar materiais para que, sendo professor, esteja e tenha condições de organizar melhores aulas. Então, acredito que seja um trabalho de <b>parceria entre os professores</b> e ele, como responsável, fazendo a diferença. Então, se a gente conseguir formar o pedagogo que seja um bom <b>observador, reflexivo e estudioso</b>, eu acredito que a gente vai conseguir trazer esse mesmo olhar para dentro de uma escola para discussão com os professores. Para que esses professores, de alguma forma, se motivem. Às vezes a gente não consegue motivar o outro, mas para que ele se sinta motivado a fazer um trabalho diferente para o aluno que é responsabilidade dele. Então naquela série aquele aluno vai estar lá com determinado professor X, <i>no outro professor...</i> no outro ano, o professor Y vai encontrar com ele porque é o caminho natural. Então é bom que as experiências sejam trocadas e talvez o pedagogo possa</p> | 8   | <p>Retomada segura</p> <p>Evolução do pensamento</p> <p>Busca de exemplos</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | colaborar tanto com aquele que tem atendido o aluno e aquele que virá. Na experiência anterior ele foi bem? Qual foram as estratégias x y z? E talvez eu possa utilizar nas suas aulas. Então ele vai ter esse papel também, de <b>observar o caminho dos bons resultados</b> que foram conseguidos pelos professores e também dar feedback para esse professor que e vai receber esse aluno. Nesse cenário que eu estou imaginando aqui. |  |  |
|--|---|--|--|

### PROFESSORA SOFIA

| Categorias                               |  | Sequências | Enunciação  |
|--|--|------------|---|
| Educação e Inclusão                      | <p>- Como você percebe a relação entre educação e inclusão, atualmente?</p> <p>- Olha, eu acho que é uma relação <b>complexa</b> ainda, apesar que nós estamos falando sobre a Educação Inclusiva há muitos anos. Já tem todo um <b>aparato legal</b> no Brasil que respalda toda a política. Eu acho que a gente, em termo da prática, houve alguns avanços com os serviços que a gente vê que existem hoje, né, para apoio na Educação Especial, mas eu acho que ainda <b>precisa avançar muito</b>. Os relatos que a gente escuta em sala de aula, e todo início de semestre eu vejo com os alunos que experiência que eles têm, os <b>relatos não são muito positivos</b>. Sempre é aquela coisa “eu fiz um estágio e o aluno não era atendido, o aluno ficava no pátio”. Então eu acho que a gente ainda tem muito o que avançar. Principalmente, eu acho que na <b>perspectiva</b> do profissional da educação assumir que esse <b>aluno é capaz de aprender</b> e que ele é <b>capaz de ensinar esse aluno</b>, que eu acho que é o grande nó é esse.</p> | 1          | <p>Percepção negativa</p> <p>Legislação</p> <p>Falta ao docente</p>                     |
| Educação Inclusiva no curso de Pedagogia | <p>- Como que você trabalha a Educação Inclusiva na disciplina aqui no curso de pedagogia, na sua disciplina?</p> <p>- Olha a disciplina que eu trabalho chama Estudos sobre a necessidade educacionais especiais. <i>E a primeira...</i> a primeira coisa que eu trabalho quando entro em sala de aula é, <b>apresento a disciplina</b> e pergunto para os alunos, o que é educação especial? O que é educação inclusiva? Fica todo mundo no maior aperto, porque no Brasil <b>Educação Inclusiva</b> colou muito com a questão da <b>Educação Especial</b> e são duas</p>  | 2          | <p>Informação enumerada</p> <p>Apontamento sobre dificuldade de compreensão EE e EI</p> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>coisas diferentes. Mas como essa coisa no senso comum colou, porque as iniciativas de educação inclusiva começaram muito com o pessoal da Educação Especial. Eu venho da Educação Especial, eu trabalhei 20 anos em Escola de Educação Especial, eu trabalhei com surdos, eu trabalhei com pessoas... com alunos com deficiência intelectual. Então, as iniciativas de Educação Inclusiva sempre partiram, ou na maioria das vezes partiram, do pessoal da Educação Especial, hoje que eu acho que isso tem mudado um pouco. Então, eu acho que a Educação Inclusiva ainda <b>é difícil as pessoas entenderem</b> que era uma política que é para todos. Mas a gente vai tentando e quando os alunos entendem essa perspectiva é muito interessante. Eles conseguem entender que todos precisam de ajuda e não só os alunos da Educação Especial. É isso que é interessante.</p>   |   |   |
| <p>Demandas dos estudantes sobre formação no campo da Educação Inclusiva</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há queixa dos alunos do curso de pedagogia sobre a construção do conhecimento, sobre a carga de desse assunto, se sim, quais que você percebe?</li> <li>- Se eles têm queixa?</li> <li>- É.</li> <li>- Olha...</li> <li>- Durante a aprendizagem.</li> <li>- Eu acho que eles <b>acham pouco ter a disciplina</b> que acontece no sexto período, no sexto núcleo formativo. São oito núcleos formativos, e a disciplina acontece no sexto, e aí quando a gente chega para dar aula, eles acham que é pouco. Apesar que a gente tem a carga horária no semestre que são 72 horas, então são 4 aulas semanais, eles acham pouco. Mas quando chega no fim do semestre, “mas não vai ter mais?”, <i>eles então...</i> eles <b>querem mais</b>, infelizmente não dá para entrar com mais questões no currículo a respeito disso. Então eu acho que eles também têm muito... Isso é pouco... <b>Não há uma interdisciplinaridade.</b> Então, essa temática ela não atravessa as outras disciplinas e com isso os alunos ficam realmente achando que é pouco, que eles só vão ver isso nessa disciplina e um pouco no semestre seguinte, que é o núcleo é formativo 7, que eles vão ter Libras. Aí eles vão estudar especificamente a questão da educação do surdo. Então, eu acho que a maior queixa deles é isso, <b>medo de não</b></li> </ul> | 3 | <p>Alunos com percepção de carga horária pequena</p> <p>Querem mais</p> <p>Falta de interdisciplinaridade</p> |



|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | <b>chegarem na escola preparados</b> para atender as necessidades dos alunos.   |   |  |
| Receptividade dos alunos para formação no campo da Educação Inclusiva | <p>- Como que você avalia a receptividade dos alunos no curso de pedagogia quando se trata desse tipo de disciplina?</p> <p>- Muito boa, muito boa mesmo. Eles ficam <b>sedentos</b>, sabe, você chega e eles estão assim... As <b>discussões</b>, a <b>participação</b>, o <b>envolvimento</b> né? É muito grande, é muito grande. Eu percebo que eles <b>querem saber</b>, dão um <b>exemplo</b>, trazem coisas da <b>prática</b>, vão para o <b>estágio</b> e voltam mais <b>entusiasmados</b> ainda. Então essa não é uma disciplina que a gente tenha assim o desinteresse presente na sala de aula não, muito pelo contrário, <b>o interesse é muito grande</b>. E tem uma outra coisa também, só acrescentar, eu tenho visto o movimento aqui na faculdade, como essa disciplina acontece só no núcleo formativo seis, eu tenho visto movimento da gente ser chamada, a gente é convidada a falar em turmas anteriores. Então, o primeiro período, segundo e terceiro, todos nos convidam para poder falar sobre a temática da educação inclusiva. E aí o semestre passado agora, a gente, que nós criamos o núcleo de apoio à inclusão, somos três professores, eu coordeno esse núcleo. Então, e aí a gente foi na sala divulgar, falamos que vamos ter grupo de estudos, nossas os alunos ficaram muito <b>empolgados</b>, muito interessados, então é uma temática que eu acho que é muito bem recebida.</p> | 4 | Receptividade positiva<br>Envolvimento no processo |
| Habilidades e competências para atendimento ao aluno com deficiência  | <p>- Em sua opinião, quais são as habilidades e competências são necessárias ao pedagogo no atendimento de alunos com deficiência no processo de aprendizagem?</p> <p>- Quais competências?</p> <p>- Que devem ser desenvolvidas aqui para que eles atenderem este aluno, público-alvo na educação especial?</p> <p>- Olha uma coisa que o foco muito com os alunos é a questão da gente <b>entender o sujeito</b>. Não adianta você saber da deficiência, que cada pessoa é uma pessoa, você pode ter três alunos com deficiência intelectual e cada um vai ser diferente do outro. Então o que eu tento trabalhar muito com eles é a questão da <b>aceitação</b> das diferenças que é muito difícil. A gente discute muito essa questão da <b>prática</b> na diversidade e como lidar com isso, e <i>acho que essa...</i> é preciso entender que, por exemplo... Uma coisa que eu discuto muito com os alunos, alfabetização é igual para</p>   | 5 | Centrar foco no sujeito<br>Mudança atitudinal      |

|  |   |                     |  |
|--|---|---------------------|--|
|  | <p>todo mundo, não existe uma técnica ou método de alfabetização para quem tem essa ou aquela deficiência ou transtorno global, nada disso, a gente tem que <b>conhecer o aluno</b>. Então, tem que ser aquele professor que tem um <b>olhar atento</b> para conhecer e tentar atender às necessidades daquele sujeito. Cada um é um, eu falo muito com os alunos você “sair daqui entendendo que cada aluno é um sujeito que precisa de ser acolhido na sua diferença”. Eu acho que já está de bom tamanho, porque hoje a gente acha muito material, como trabalhar com tal tipo de deficiência. Como trabalhar agora.. Essa <b>mudança atitudinal</b> eu acho que era fundamental. Então a gente discute muito, trago muito caso, exemplos sabe de casos, de adaptações na escola, mas como que a gente vai fazer isso? Então vamos ver o que que as pessoas não fizeram, o que que está dando certo. Porque todo mundo chega achando que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva não dá certo. Todo mundo chega já com essa ideia preconcebida, então a gente desmonta isso e diz não, é possível sim, agora é preciso envolvimento no trabalho.</p>  |                     |  |
| <p>Experiência docente em sala de aula com Educação Inclusiva</p> <p>- Facilidades</p> | <p>- Sobre a sua experiência docente em sala de aula com os conteúdos que a senhora trabalha, quais são as facilidades que a senhora percebe?</p> <p>- As facilidades?</p> <p>- Sim</p> <p>- Olha em primeiro lugar, eu acho que o que facilita é o que eu disse anteriormente, é o <b>interesse</b> dos alunos. Então, isso eu acho que eu não facilitador fundamental, assim a gente chega no núcleo formativo seis, já com os alunos, “eu quero, eu preciso”. Hoje já tem o movimento de você ter alunos que fazem Libras ou que procuraram o curso de Braille extra né? <i>O que querem...</i> Já tem uma definição do que <b>quer trabalhar com educação especial</b> ou define após a disciplina. Então, eu acho que esse movimento facilita muito, aqui especificamente na faculdade, eu acho que o <b>respeito</b> também sabe que as pessoas têm <b>pelo tema</b>, pelo trabalho que a gente desenvolve, tantos os colegas quanto os professores. Isso estimula muito, tanto que eu aposentei e voltei (<i>risos</i>). É porque... E também é uma temática que me empolga, eu acho que talvez a <b>minha empolgação</b> ajuda nesse processo, porque algo que eu <b>gosto muito</b>, estudo há muitos anos, fiz mestrado nessa temática, doutorado nessa temática. Então, têm trabalhos fora da Universidade envolvendo isso, então é algo que realmente está na</p> | <p>6</p> <p>6.1</p> | <p>Interesse pela disciplina</p> <p>Uso de primeira pessoa refletindo facilidade</p> |

|   |  |     |   |
|---|--|-----|---|
|   | veia mesmo.  |     |   |
| - Dificuldades  | <p>- Quais são as dificuldades que a senhora percebe?</p> <p>- As dificuldades, olha eu acho que o <b>conteúdo é extenso</b> e o <b>tempo</b> que a gente tem para trabalhar realmente é <b>pequeno</b>. Então é isso! Eu acho que o grande dificultador. A gente tem que... É muita coisa para um semestre só! Eu até tenho artigo sobre isso. Falo, na verdade, o que a gente faz, não é um processo de formação, a gente dá <b>mais informação do que formação</b>, por que a gente fique se questionando sobre a formação docente, eu acho que é pouco. Eu entendo que caber mais uma disciplina no currículo... A gente está agora no processo de reavaliação do currículo da faculdade. Hoje mesmo a gente tem a reunião de departamento sobre isso... Eu sei que é <b>difícil caber no currículo</b>, mas eu acho que a gente tem que arranjar alternativa para isso ser discutido de uma maneira mais ampla e que não ficasse só a cargo dessa disciplina. Eu acho que isso tem mudado um pouquinho, a gente já tem <b>colegas simpaticantes</b> com tema, que discutem isso, então e isso já melhorou de uns anos para cá. <i>O que era e o que tem sido... Mas eu acho que no geral assim... dificuldades eu acho que mais é isso... não vejo outras assim... acho que no mais é isso.</i></p> | 6.2 | <p>Conteúdo extenso para pouco tempo</p> <p>Informação x formação</p> <p>Dificuldade de ampliação do currículo</p> <p>Sensibilização dos colegas</p>          |
| Demandas para o trabalho com a diversidade e Educação Inclusiva | <p>- E o que a senhora acha que são os desafios dentro dessa disciplina?</p> <p>- Pois é, os desafios eu acho que eles estão muito relacionados com a questão... É... Eu acho que dessa <b>representação</b> mesmo que as pessoas têm né?... Sobre as pessoas com deficiência. De achar que são <b>sujeitos que não são capazes de aprender</b>, eu acho que isso é um grande desafio. Eu acho que a formação é um grande desafio né? <i>Também assim...</i> Eu acho também que tem essa questão da representação e tem a questão da <b>formação tanto inicial quanto a continuada</b>. E às vezes eu discuto com colegas de outras instituições com as colegas... A gente sempre conversa sobre isso, que a gente tem impressão é que você faz, faz, faz, em prol da formação docente e é um <b>buraco sem fundo</b>. Aí você olha e fala, <b>gente, mas não melhorou nada?</b> Então assim, por exemplo... Então eu já trabalhei com curso de formação do Estado, a prefeitura, e as pessoas, os professores estão sempre dizendo a mesma coisa, <b>não estamos preparados</b>, aí eu pergunto, mas que preparo é esse que eles estão precisando? Porque eu acho que esse é um grande desafio, eu acho</p>   | 6.3 | <p>Finalização hesitante</p> <p>Representação das PCD não aprenderem</p> <p>Incompletude da formação</p> <p>Questionamento</p> <p>Questão da incompletude</p> |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | que tem essa questão de representação que se tem das pessoas que têm deficiência, eu acho que tem a questão da formação que eu acho que no meu entendimento é um <b>buraco sem fundo</b> .   |   | veemente   |
| Demandas para o trabalho com a diversidade e Educação Inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com base na sua experiência, o que falta aos alunos do curso de pedagogia para se desenvolver maior consciência sobre o trabalho com a diversidade e a educação inclusiva?</li> <li>- O que falta?</li> <li>- É.</li> <li>- Eu volto nessa questão, dessa... Dessa questão de <b>acessibilidade atitudinal</b> mesmo que eu acho que isso é muito importante. E tem outro fator que a gente tem até discutido aqui no Núcleo de Inclusão que, <i>até professora Clarice trouxe recentemente que é a questão... da... gente também...</i> está pensando <b>atrelar mais a questão da disciplina com estágio</b>. Eu tento fazer isso na disciplina, sempre que eu estou trabalhando com o grupo formativo 6, eles vão para o estágio e eu peço uma atividade com observação. Como que a escola recebe aquele aluno? Como que a escola trabalha com aquele aluno? Mas eu acho que é pouco, eu acho que a gente precisa caminhar nesse sentido, de unir a parte teórica com uma prática de observação e de ação. Porque o estágio não dá tempo de ter <b>nenhum tipo de ação, é só observação</b>. Então eu acho que talvez isso ajudaria e muito, fundamentaria mais sabe, daria um suporte maior para essa parte teórica que a gente trabalha. <i>Então como a gente criou o núcleo só tem seis meses, então... eu acho que é um desafio que a gente pode também estar hoje... tem a discussão do currículo que a gente pode estar... (grande pausa)...</i></li> <li>- Formação mais de propor algumas coisas aí.</li> </ul> | 7 | <p>Mudança de atitude sobre PCD</p> <p>Estágio não contempla</p> <p>Hesitação na finalização</p> |
| Desafios na formação para                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que que a senhora acha que é o maior desafio para eles, assim quando eles saem da formação, qual que é o principal desafio, qual a senhora percebe?</li> </ul>  | 8 | Mudança atitudinal   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| o atendimento dos alunos com deficiência | - É... Eu volto a dizer, primeiro <b>acreditar</b> que eles podem ensinar a todos, o desafio é a <b>faculdade conseguir</b> trabalhar nessa dimensão mesmo de <b>unir a teoria com a prática</b> , da gente focar um pouco mais, ter essa questão <b>interdisciplinar</b> para que isso não seja um momento do curso, mas que esteja no curso. Então, eu acho que esse é que são os desafios que a gente tem e quando a gente olha <b>tem tanta coisa para ser feita</b> né? É muita coisa, muita coisa... |  | Acreditar<br>Responsabilidade da IES formadora<br>Incompletude |
|--|--|--|--|

## UNIVERSIDADE JEAN DECROLY

### PROFESSORA ARIADNE

| Categorias                               |  | Sequências | Enunciação  |
|--|--|------------|---|
| Educação e Inclusão                      | <p>- Como que você percebe a relação entre educação e inclusão atualmente?</p> <p>- Eu acho que ainda existe um <b>buraco muito grande entre teoria e prática</b>. Eu vejo que às vezes essas questões... É... De inclusão... São abordadas no curso, mas na prática é outra coisa. A <b>teoria ela não dá conta</b> né?... Dessa <b>prática que é tão diversa</b>. E aí quando a gente fala de inclusão, eu penso que a gente... Tem também os alunos que não têm uma deficiência específica, mas que precisam ser incluídos de alguma forma, precisam ser incluídos porque são alunos que não tem o dinheiro da passagem para chegar até a universidade, precisa ser incluído por questão racial, então é uma diversidade muito grande. Eu tenho cerca de 40 a 50 alunos em cada turma e cada aluno é único, é a <b>prática que vai formar o profissional</b> mesmo.</p> | 1          | Distanciamento teoria e prática   |
| Educação Inclusiva no curso de Pedagogia | <p>- Como que você trabalha a Educação Inclusiva no curso de pedagogia da sua instituição?</p> <p>- Então, a minha área é Libras, então a turma de curso de pedagogia ela tem a disciplina de Introdução a Libras, que é uma disciplina que está no <b>oitavo período</b>, que é uma coisa que até <b>eu critico</b>. Por que os alunos passam os 8 períodos falando em</p>  | 2          | Crítica ao período em que a disciplina é ministrada<br>Falta de oportunidade de |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | alfabetizar, alfabetizar e lá no oitavo período para falar olha com o surdo é diferente, né? E aí, eles <b>perdem a oportunidade</b> também às vezes de fazer pesquisa na área, de desenvolver o TCC na área, porque já definiram. Eles já estão lá no oitavo período, então a gente trabalha <b>questões teóricas e práticas</b> na disciplina de sessenta horas.   |   | pesquisa   |
| Demandas dos estudantes sobre formação no campo da Educação Inclusiva | <p>- Há queixa dos alunos da sua instituição de pedagogia sobre a construção do conhecimento acerca da Educação Inclusiva, se sim, quais? Eles queixam alguma coisa?</p> <p>- Então, eu sou do departamento de Letras, então a gente oferta disciplina para o departamento de Educação e aí o contato que eu tenho com os alunos é esse: são essas 60 horas de disciplina. O que eu percebo é o que eu falei no início, assim... É... existe uma <b>distância grande entre teoria e prática</b>. A própria disciplina de Libras não é uma disciplina que vai te formar intérprete. É uma língua! É impossível! E nem a gente tem essa pretensão. Então é uma disciplina para <b>conscientizar</b>, para fazer com que o aluno perceba quem é o surdo que ele vai ter que lidar e fazer um trabalho com o sujeito que é visual. Que vai utilizar outro tipo de língua. Tá... Aí eu tenho essa consciência, mas e aí? Continua <b>sem saber a língua de sinais</b>. E aí chega na escola, aí você se depara com os problemas que sabe que nessas áreas que tem: que é surdo que não sabe Libras e aí não tem nada que faça milagre. É uma bola de neve! Aí eu vejo isso que eles estão sempre questionando, essa questão de independente de ser surdo ou não de chegar em sala de aula, <b>você não vai encontrar aquele sujeito que foi descrito na teoria</b>.</p> | 3 | <p>Distância teoria e prática</p> <p>Objetivo de conscientizar</p> <p>Não aprendizado da Língua</p> <p>Sujeito real diferente do da teoria</p> |
| Receptividade dos alunos para formação no campo da Educação Inclusiva | <p>- E como que você avalia a receptividade dos alunos do curso de pedagogia, quando se trata da sua disciplina?</p> <p>- Nossa! Eu sou feliz! E não só os alunos da pedagogia. Mas a Libras tem uma <b>receptividade incrível!</b> Os alunos pelo menos... Aliás, eu acho que os outros alunos das outras turmas também. Eles participam muito, eles gostam e se envolvem muito com a disciplina. Não tenho queixa de receptividade dos alunos não. A queixa que eles têm é "Professora, mas <b>não vai ter uma continuidade?</b> A gente só vai ficar com essa disciplina? Como que a gente vai fazer daqui para frente?" Então, a maioria tem</p>   | 4 | <p>Entusiasmo</p> <p>Sensação de incompletude</p>  |

|   |  |          |  |
|---|--|----------|--|
|   | <b>interesse</b> em continuar, mas <b>não tem a oportunidade de continuar.</b>   |          |  |
| Habilidades e competências para atendimento ao aluno com deficiência        | <p>- E que habilidades e competências são necessárias para ao pedagogo ao atendimento de alunos com deficiência no processo de ensino aprendido?</p> <p>- <b>Sensibilidade</b> eu acho. É porque a formação... <i>a gente está repetindo isso aqui...</i> ela descreve padrões. Então olha, o sujeito com Síndrome de Down normalmente ele apresenta tal e tal característica, ah! é controlador. Não sei... É... O surdo vai ser língua de sinais. <i>Mas é...</i> Essas pessoas vão muito além. Elas vão muito além do que uma teoria pode descrever. Então, eu acho que é... Tem que ter <b>sensibilidade</b> para perceber qual que é a <b>demandado outro</b>, sabe? Para ir além daquilo que você viu dentro das paredes da Universidade. Para correr atrás de <b>conhecimento</b>, de troca de <b>experiência</b>. Porque a gente nunca chega com trabalho pronto né? Para eles</p> | 5        | Início contundente                                 |
| Experiência docente em sala de aula com Educação Inclusiva<br>- Facilidades | <p>- Sobre a sua experiência docente em sala de aula, sobre os conteúdos que ministra, indique as facilidades?</p> <p>- A facilidade de ensinar uma língua que tem uma <b>receptividade muito boa</b> para os alunos. Então é não tenho dificuldade não. E uma outra facilidade é que os alunos, eles têm... Eu tenho percebido... muito <b>engajamento</b> nessas discussões sobre inclusão. Então assim, como eu dou aula e a gente pega todos os cursos, então não é só a licenciatura, costuma falar “né gente? O surdo, ele não está só dentro da escola, ele está em todos os âmbitos da sociedade”. Então a gente tem discussão com Medicina, com Direito, com as engenharias, e isso é muito bom e é uma facilidade. Essa <b>aceitabilidade</b> dos alunos, esse <b>envolvimento</b> é uma coisa muito boa, porque ajuda a disciplina fluir melhor.</p>                            | 6<br>6.1 | Receptividade boa<br>Participação<br>Envolvimento  |
| - Dificuldades  | Eu acho que a dificuldade é a limitação mesmo de carga horária. <b>Principalmente pedagogia...</b> É o que vai pegar... Que está lá na ponta... Que vai pegar essas <b>crianças</b> . Eles deviam ter como no curso de Letras tem, o inglês 1, 2, 3. Seria o mínimo... Né? Porque aí a gente tem uma disciplina de 60 horas e quer que o <b>professor faça milagre</b> . Então, eu acho que a própria <b>carga horária</b> da disciplina é   | 6.2      | Carga horária reduzida<br>Pedagogia principalmente |

|   |   |     |   |
|---|---|-----|---|
|   | uma limitação para formação desse profissional.   |     |   |
| - Desafios  | <p>- E os desafios?</p> <p>- Os desafios. Eu acho que os desafios são os desafios das outras disciplinas por estar lidando com pessoas. É... Então... Por exemplo, este ano, que eu saiba não tenho nenhum aluno com deficiência. Mas já tive aluno autista, alunos com outros... Outras síndromes diversas. E os alunos que não têm uma deficiência... o nome de uma deficiência... mas que tem a dificuldade, tem pessoas que tem muita <b>dificuldade de aprender Libras</b>. Dificuldades da vida no geral. E aí que são os desafios da profissão. Que é você tentar dar uma aula que atinja 40 pessoas que são diferentes, que têm interesses diferentes. No meu caso, muito vezes de cursos diferentes... né? E tentar falar tipo assim, numa linguagem que atinja a todos. Eu falo que no início do curso que eu gostaria de ter oportunidade de sentar e conversar e saber da vida de cada um, mas isso é impossível... Mas eu sempre me coloco aberta, assim, gente que às vezes está passando por algum problema. Já tive casos assim muito delicados, com esse aluno... se ele está conseguindo fazer essa disciplina... Ai eu acho também que entra essa questão da sensibilidade, né? De você... eu tenho... eu planejo uma aula, eu tenho uma expectativa de que a aula ocorra de uma determinada forma, mas a mesma aula que eu dou numa turma ela é diferente da que eu dou numa outra turma e assim por diante. Eu acho que são esses desafios de <b>lidar com o ser humano</b>.</p> | 6.3 | Dificuldade de aprender a língua<br>Empatia |
| Demandas para o trabalho com a diversidade e Educação Inclusiva | <p>- Com base na sua experiência, o que falta para os alunos do curso de pedagogia desenvolvam maior consciência sobre o trabalho com a diversidade e com a Educação Inclusiva?</p> <p>- Eu acho que é a <b>inserção da prática</b>. Sair da sala de aula e encarar a prática, seja por meio de estágio... Não sei algum... Talvez desenvolver alguns programas que possam receber esses alunos. É eu acho que a questão da prática mesmo que está faltando.</p>  | 7   | Resposta contundente:<br>Práticas           |
| Desafios na formação para                                       | - Indique os principais desafios a serem enfrentados no caso dos pedagogos, para o  | 8   | Não comunicação                             |



|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| o atendimento dos alunos com deficiência | <p>atendimento dos alunos surdos?</p> <p>- A língua né? No caso dos surdos, acho que a barreira maior é a questão da <b>comunicação</b>. E aí depois da barreira de comunicação a gente tem, claro, outras barreiras ao profissional. Professor que tem domínio de Libras, <i>ah ótimo!</i> você tem um professor que tem domínio de Libras, mas você é o <b>único surdo</b> da sala... Mas ele tem que dar aula para mais 20 ouvintes... Então ele vai dar <b>aula em português</b>, ele não vai dar aula em língua de sinais. Nós não temos aqui em Minas escola bilíngue, então tem sempre a mediação de um intérprete. O professor saber língua de sinais vai fazer diferença, com toda certeza né? A gente espera desse profissional seja diferenciado na hora de programar as aulas, de pensar que ele tem um aluno surdo, de conversar com a intérprete de forma que pode repassar esse conteúdo. Mas aí a gente se esbarra também nessa questão: <i>é... se, às vezes, um profissional na instituição que domina e os outros não, os colegas não tem conhecimento a língua. Então a gente... É...</i> Quando a gente pensa na <b>educação infantil</b>, é extremamente comum que essa criança, que o primeiro na contato da Libras dela, seja na escola, uma vez que na maioria dos surdos, aqui no Brasil, são filhos de famílias ouvintes. Então essas crianças não nem a língua materna e nem a língua de sinais e aí não adianta você chegar numa escola que tem um <b>interprete</b> ou um <b>professor</b> que saiba Libras se essa <b>criança</b> também <b>não sabe</b>. Então na área da surdez são muitos desafios, não depende só da sua formação e além da formação você vai deparar com essas dificuldades que vão virando aí uma bola de neve no decorrer dos anos da área escolar dessa criança.</p> |  | <p>Questão sensível na Educação Infantil</p> <p>Interação intérprete professor</p> |
|--|---|--|--|

### PROFESSOR MARCELO

| Categorias          |   | Sequências | Enunciação   |
|---------------------|---|------------|--|
| Educação e Inclusão | <p>- Como você percebe a relação entre educação e inclusão atualmente?</p> <p>- Você quer dizer Educação de uma forma geral?</p> <p>- Educação de uma forma geral, como o senhor percebe a relação entre a educação</p> | 1          | <p>Início com história</p> <p>Positividades mas com acontecimentos</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <p>e a inclusão que está acontecendo atualmente?</p> <p>- Na verdade, eu acho que a gente precisa colocar isso em algumas etapas né? Primeiro movimento de inclusão... Todo esse movimento que começa a cerca de 30 anos atrás... Eu vejo isso... É... Que traz para a educação uma nova perspectiva. Então eu vejo de forma <b>extremamente positiva</b> tudo isso que vem acontecendo, <b>embora lenta</b>. Esse é um processo lento mesmo, a gente sabe disso. Essas questões não acontecem da noite para o dia. Mas eu acho extremamente positivo o movimento de inclusão e educação que se inicia na década de 80 e que se fortalece ao longo desses anos a partir de convenções e organização de países. Eu trabalho sempre com a ideia de <b>movimento</b>. Eu trabalho sempre com a ideia de movimento. Então nesse sentido que eu acho extremamente positivo. A gente vê como as coisas vêm se modificando ao longo do tempo, sem juízo de que isto seja, de que estejamos no <b>ideal</b> ou não. Eu acho que a gente ainda tá <b>muito distante</b> do que nós da nossa expectativa do que as pessoas que atuam nesse campo... É... Desejam. Mas é, eu vejo positivo nesse sentido pelo movimento que vem sendo feito, inclusive por estarmos aqui discutindo. Ou seja, isso para mim são <b>ganhos</b>. Esses são <b>ganhos</b>.</p> |   | <p>lentos</p> <p>Longe do ideal</p> <p>Com ganhos lentos</p>   |
| Educação Inclusiva no curso de Pedagogia | <p>- Como você trabalha a Educação Inclusiva no curso de Pedagogia da sua instituição?</p> <p>- Pois é, no curso de pedagogia daqui tem uma disciplina que é a disciplina Necessidade Educacionais Especiais. É isso que ela tem. A gente até mudou ela agora no novo currículo, a gente está implantando reforma curricular... É... Mas continua sendo uma <b>única disciplina</b>. E é uma disciplina que eu geralmente trabalho mais, dou o <b>panorama geral</b> sobre a discussão, sobre a discussão a respeito da <b>inclusão</b>, mas acabo <b>focando mais</b> um pouco na <b>Educação Especial</b>. Deixando claro para os alunos que a inclusão é muito mais que isso, mas como a gente não tem outra disciplina dentro do curso, o foco acaba sendo mais na educação especial. Embora tenha outras disciplinas quanto a gênero, diversidade etc., mas são eletivas, não são obrigatórias, e é um outro professor que oferece isto agora. A gente tem um problema no departamento de Educação desta universidade, porque eu sou o <b>único professor</b>. Nós</p>  | 2 | <p>Panorama geral</p> <p>Inclusão X Educação Especial</p> <p>Dificuldade de ser único professor de disciplina sobre inclusão</p> |

|  |   |          |   |
|--|---|----------|---|
|  | <p>não temos outro professor que trabalha educação especial. E é um problema também porque, por exemplo, eu sou concursado para alfabetização, então eu trabalho com as duas disciplinas tanto alfabetização quanto de necessidades especiais. Então a gente não tem um grupo de professores que passa essa discussão. Há sim, tem outros colegas que trabalham muito mais com a questão de gênero ou com a discussão da diversidade de uma forma mais ampla com algo mais específico. Então qualquer discussão, ela acaba sendo feita por um único professor dentro da instituição. Então esse é um problema que nós temos.</p>  |          |   |
| <p>Demandas dos estudantes sobre formação no campo da Educação Inclusiva</p> | <p>- Há queixas dos alunos do curso de pedagogia sobre a construção de conhecimento acerca da Educação Inclusiva? Se sim, quais?</p> <p>- Na verdade eles se queixam por <b>não saber como trabalhar</b> e achar que vão sair da formação... Vão passar pela a formação <b>sem ter muita noção</b>. Então sempre chega um com essas queixas. Mas na disciplina a gente tenta trabalhar isso bastante... Diminuir um pouco mais... É... Mas essa não é só uma queixa da inclusão, é uma queixa geral. Eles acham que vão sair sem saber como trabalhar, é a velha discussão de teoria e prática né? A gente não sabe como é que vai fazer etc. Eu tenho trabalhado muito com isso com eles no sentido de que uma boa prática, ela precisa ser reflexiva, e para fazer essa análise e reflexão eu preciso dessa base teórica. Tanto que não é possível passar pela universidade achando que vai aprender só prática e a teoria não ajuda em nada. Eles precisam sair dali entendendo que a teoria fundamenta as nossas ações em sala de aula. S se eles vão trabalhar com uma criança com deficiência, eles não precisam necessariamente saber da deficiência, mas saber pensar sobre a prática pedagógica, sobre a ação pedagógica a partir dela. Pensar esse sujeito né? Ou seja, pensar essas coisas de forma conjunta: quem é esse sujeito e como é que eu posso desenvolver práticas que atendam essas necessidades, essas demandas desse e de todos os outros sujeitos que estão dentro da sala de aula né? Se pensarmos na perspectiva da inclusão nós temos 20, 30, 40 alunos uns diferentes dos outros dentro da sala de aula. Então, essa discussão, durante o curso ou a disciplina, ela acontece. Eu tenho trabalhado muito a respeito da diferença, entendendo a diferença e como é que a gente pode compreender a diferença como não é igualdade, como costumamos</p> | <p>3</p> | <p>Receio da não formação para o trabalho</p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   | trabalhar.   |   |   |
| Receptividade dos alunos para formação no campo da Educação Inclusiva | <p>- Como você avalia a receptividade dos alunos quando se trata das disciplinas voltadas para a área da educação inclusiva?</p> <p>- É um <b>desejo</b>, na verdade eu vejo eles assim, <b>desejosos de entender</b> como isso funciona, ou seja, o que eles podem pensar. A sensação que eu tenho é que eles chegam na disciplina principalmente na Educação Especial pensando que vão aprender sobre as diferentes deficiências né? Embora a gente faça alguma discussão, eu trabalho com eles nos blocos. Na verdade as quatro áreas macro né, deficiência física, deficiência mental, deficiência auditiva e visual, a gente discute isso, pensando bem na ação pedagógica, mas não trabalhamos nessa perspectiva das deficiências. O que é uma coisa que eu tenho discutindo muito com eles. Assim, eu não preciso saber sobre surdez para falar com surdo, eu preciso saber sobre linguagem, então é a linguagem que me ajuda a pensar no trabalho com aquele que precisa de uma outra assistência de um outro trabalho né? Na área de linguagem. Então eu preciso entender de algumas áreas para poder atuar com diferentes sujeitos que eu tenho dentro de sala de aula. Então há uma expectativa deles nesse sentido, mas a gente tenta trabalhar.</p> | 4 | Desejo de aprender e entender   |
| Habilidades e competências para atendimento ao aluno com deficiência  | <p>- Que habilidades e competências são necessárias ao pedagogo para atender alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>- Pois é né... É isso que eu acabei de falar aqui agora. Eu diria que são <b>conhecimentos</b> em competência e habilidade. É... Eu diria que eles precisam de conhecimento na <b>área pedagógica</b> para lidar com esses sujeitos. E aí eu volto a insistir, não necessariamente tenho que entender sobre a deficiência para atuar com esse sujeito. Dei o exemplo da surdez... Pode pensar, por exemplo, na criança com deficiência física, com paralisia cerebral. Eu já vi professores paralisados diante dessas crianças sem saber como vão ensiná-las a escrita. Como atuo na área de alfabetização, então, isso aparece muito. E é um problema porque tem uma questão de conhecimento de concepção. Qual a concepção que eu tenho de escrita é uma aquisição motora ou é cognitiva? Então, eu estou dizendo isso para falar que o que precisa é o <b>domínio do campo pedagógico</b>. Eu preciso compreender esse campo</p>   | 5 | Conhecimentos pedagógicos mais importantes do que o conhecimento das deficiências em si |

|  |   |                     |                                 |
|--|---|---------------------|---------------------------------|
|  | <p>pedagógico para pensar atuação com esse sujeito. Então os conhecimentos que os alunos precisam, que os professores na verdade precisam desenvolver na verdade está no campo pedagógico. Ninguém é médico, ninguém é TO, ninguém é Fono. A gente não está trazendo esse tipo de informação. A gente está fazendo a formação do pedagogo, então ele precisa de conhecimentos pedagógicos para atuar com esses sujeitos. Ele tem que ser capaz de <b>fazer análise pedagógica</b>, ele tem que ser capaz de <b>fazer um diagnóstico pedagógico</b> para poder atuar com esse sujeito com alguma deficiência e com todos os outros. <i>Então eu parto sempre...</i> Eu tenho partido sempre do campo pedagógico, eu não tenho necessariamente de entender sobre as deficiências. Seria ótimo conhecer algumas coisas, ter uma noção, mas ela não interfere diretamente na minha ação pedagógica. O fato de uma criança ter surdez, deficiência visual ou paralisia cerebral não, não vai mudar. Na verdade ela modifica minha forma de atuar, mas no campo pedagógico, não no campo da deficiência. Fui claro? Então eu não tenho, na verdade, que dominar a paralisia cerebral. Agora “se eu sei sobre paralisia cerebral eu vou ensinar esse sujeito”, “não, eu não vou trabalhar com a paralisia cerebral, eu vou trabalhar com o sujeito em processo de ensino-aprendizagem”. Ou seja, um sujeito que está na escola para aprender e que tem algumas demandas, ele não pode ter os movimentos nas mãos, mas ele pode ter uma cognição preservada. Aí ele vai aprender como? De que maneira? Então as estratégias elas são pedagógicas, elas não são do campo clínico. O campo clínico pertence a uma outra área, a gente pode entender um pouco, mas pertence uma outra área, não a área pedagógica.</p> |                     |                                 |
| <p>Experiência docente em sala de aula com Educação Inclusiva</p> <p>- Facilidades</p> | <p>- Entendi. Sobre a sua experiência docente em sala de aula com os conteúdos indique as facilidades?</p> <p>- As facilidades de trabalhar o conteúdo?</p> <p>- É.</p> <p>- Olha, (<i>risos</i>) como eu vou pensar as facilidades de trabalhar o conteúdo? Eu acho que na verdade os conteúdos se tornam mais fáceis de serem trabalhados quando a gente consegue fazer uma <b>relação entre o cotidiano escolar e a teoria</b>. Nesse</p>  | <p>6</p> <p>6.1</p> | <p>Relação teoria e prática</p> |

|                |  |     |  |
|----------------|--|-----|--|
|                | <p>sentido, isso tem fluído mais fácil. Então, eu trabalho sempre com isso. Na verdade a minha discussão está muito mais no campo da prática. Tanto na prática da área da Educação Especial quanto da Alfabetização. Então por isso esse link muito forte entre a teoria e prática. Eu sempre tenho feito isso, projeto etc., que eu desenvolvo sempre tentando fazer essa relação. Então eu acho que na verdade as facilidades que eu tenho nesse sentido é fazer esse link, essa aproximação entre o cotidiano da escola. O que eu estou vivenciando por exemplo no estágio, casos etc., a gente sempre discute algo nesse sentido de pensar o trazer à luz de alguma teoria.</p>  |     |  |
| - Dificuldades | <p>- E as dificuldades?</p> <p>- As dificuldades, ela... Eu acho que elas estão mais no campo teórico. Eles têm uma <b>dificuldade</b> de pensar, <b>sair desse lugar</b> desse <b>senso comum</b> é algo meio árduo. Então esse é um desafio, eu não diria que seja uma dificuldade, mas um desafio conseguir fazer com que esse link que eu proponho na disciplina fique claro para eles. Como é que a prática pode ser vista, pode ser pensada à luz embasamento teórico de produções científicas, de pesquisas que são feitas, como é que a gente pode compreender esse cotidiano. E é que na verdade as pesquisas também de um determinado cotidiano, elas não dizem de tudo. E como é que a gente faz essa relação? Eu acho que é esse o desafio e pensar esses exemplos todos que a gente tem, mas conseguir fazer com que esse aluno no processo de formação seja capaz de pensar sobre o que ele está fazendo, sobre o que ele vê, sobre a realidade que ele está vivenciando. Eu acho que esse é o maior desafio não pensar a partir do senso comum, mas entender que ela tem uma base por trás e como é que ele utiliza essa base para refletir sobre esse momento.</p> | 6.2 | <p>Saída do senso comum e entender sobre como ensinar uma PCD</p> <p>Mistura do tema dificuldade com desafio</p> |
| - Desafios     | <p>- E os desafios?</p> <p>- Eu acho que eu respondi mais ou menos aqui dentro.</p> <p>- Está entre os dois.</p> <p>- No mínimo não é pensar na dificuldade, é pensar nos desafios.</p>  | 6.3 | <p>Pensar em termos de desafio e não dificuldade</p>   |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p>- É verdade, eu acho que a dificuldade está sempre...</p> <p>- A gente começa a achar que não dá conta de fazer as coisas, então eu acho que são mais desafios do que dificuldades.</p>  |   |  |
| <p>Demandas para o trabalho com a diversidade e Educação Inclusiva</p> | <p>- Com base na sua experiência o que falta para esses alunos desenvolverem a maior consciência para o trabalho com alunos com deficiência e Educação Inclusiva?</p> <p>- Pois é, será que falta? Eu acho que a gente tem, não diria que falta, eu acho que aí eu estaria responsabilizando os alunos por não darem conta, eu acho que é um conjunto. A gente tem que <b>pensar no processo</b>, numa trajetória. Como é que esses alunos chegam na universidade? Com que conhecimento chegam? Com que experiência de vida chegam? Com que história chegam na universidade? E como é que a gente consegue trabalhar a partir daí? Se a gente pensa por exemplo nos cursos de licenciatura de uma forma geral, o público da licenciatura é um público completamente diferente do público da Medicina, do Direito. Então como é que você trabalha com pessoas que de alguma forma por exemplo tiveram menos oportunidades ou menos chances de desenvolver em determinada área do saber? Eles têm outros saberes, mas quando chega lá na universidade a gente precisa estar atento a isso. Eu acho que a função nossa na universidade é entender que esses processos individuais estão presentes dentro da sala de aula, formando um coletivo ali e eu preciso aprender a lidar com esse coletivo. Então eu não diria que seria um problema dele. Esse é um problema nosso! A começar, por exemplo, da educação básica que não dá conta de fazer uma formação bacana né? Estava acabando de fazer índices e o do Brasil é baixíssimo. Acabou de sair uma pesquisa agora de que o Brasil, no desenvolvimento em relação à educação, está abaixo da média dos países em desenvolvimento. Abaixo da média! Aí a gente pensa nas pessoas que estão chegando à universidade. Elas chegam abaixo da média e não adianta pensar que você vai fazer discussões pesadas e profundas. Que eles vão sair dali pensando sobre tudo isso, se a gente não dá conta de estabelecer uma relação da história desse sujeito e a formação ali na universidade. Então a gente tem que dar uma freada e pensar nesse processo todo, por isso que eu não diria que esse processo é só deles, eu acho que é do conjunto.</p> | 7 | <p>Não falta para os alunos é tudo um processo</p> |

|   |  |          |   |
|---|--|----------|---|
| <p>Desafios na formação para o atendimento dos alunos com deficiência</p> | <p>- Quais são os desafios para esses pedagogos que estão em formação que vão ser egressos e vão atender esses alunos. Quais são os desafios desses egressos após a formação?</p> <p>- O desafio deles é um tanto aí... <i>(risos)</i>. É conseguir chegar da escola ou no exercício da profissão, pode ser escola pode ser qualquer outro lugar, mas conseguir exercer a profissão <b>fazendo uma leitura bacana da realidade</b>. E eu acho que é esse o desafio que todos nós temos antes de qualquer atuação: tentar fazer uma leitura <b>e pensar quais são as formas, as estratégias a serem utilizadas</b>. Eu recebi a pouco agora na disciplina do mestrado uma ex-aluna da graduação e o depoimento dela foi muito interessante na hora que ela disse: “eu preciso disso aqui, eu voltei para cá porque eu não quero ser engolida pelo sistema”. Eu acho que é mais ou menos isso, eu acho que ela deixou claro o que era necessário. Que era isso que eu estou dizendo: se eu não tiver um <b>conhecimento que me dê suporte</b>, que me ajude a me manter viva no lugar onde estou, eu vou ser engolida. Porque é difícil. Tem todo um movimento que está de certa forma cristalizado e que a gente vem tentando romper com ele. Existe uma concepção de uma forma de modelo de escola que não foi feito para as pessoas com deficiência e para outros que apresentam diferenças que saltem mais aos olhos. E é mais ou menos isso que ela estava dizendo, quando ela volta para fazer disciplina no mestrado, “eu preciso disso aqui, senão eu vou ser engolida”. Eu acho que esse desafio, se não tiver uma base se não tiver um conhecimento que me ajude de alguma forma a fazer o movimento contrário, esse que já está cristalizado, de trabalhar numa perspectiva que seja para todos e que não para alguns... É que vai ser engolido por esse sistema.</p> | <p>8</p> | <p>Verificar a realidade para uma prática efetiva</p> <p>Estudar e pesquisar sobre práticas</p> |
|---|--|----------|---|

**UNIVERSIDADE PAULO FREIRE**

**PROFESSORA TALITA**

|            |  |            |            |
|------------|--|------------|------------|
| Categorias |  | Sequências | Enunciação |
|------------|--|------------|------------|



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Educação e Inclusão                      | <p>- Como que você percebe a relação entre a educação e a inclusão atualmente?</p> <p>- Bom, a questão de perceber a relação entre educação e inclusão ela <b>deveria ser uma questão intrínseca a outra</b>. Alguns colegas que eu vejo, isso tem sido tratado como se fosse um <b>campo específico</b> da área do conhecimento, como alguém que fala de uma química, alguém que fale de física e alguém que fale sobre inclusão. Infelizmente <b>nem todos ainda percebem que a inclusão é um tema transversal</b>. Que é um tema que abrange todas as áreas, que é um direito dos estudantes. Então quando você faz esta pergunta a relação entre educação e inclusão, as duas coisas nem <u>deveriam</u> estar separadas. Educação e inclusão, deveriam ser uma coisa só. A <b>educação já deveria ser por si só sinônimo de inclusão</b>. Inclusive a gente pode falar de inclusão num campo maior, <b>mais abrangente</b> quando a gente fala tipo de inclusão racial, quando a gente fala da inclusão digital e etc. Mas eu estou me referindo aqui quando a gente fala de educação inclusiva para pessoas com deficiência, para as pessoas com alguns direitos especiais ligada a deficiência. Eu percebo ainda que isso tem sido <b>pouco tratado</b>, infelizmente, fica como questão para especialista e não como uma questão que deveria ser de todos.</p> | 1 | <p>Uso de verbo deveria várias vezes</p> <p>Tema transversal</p> <p>Abrangência</p> <p>Especialista</p> <p>Área de conhecimento em separado</p> |
| Educação Inclusiva no curso de Pedagogia | <p>- Como que você trabalha Educação Inclusiva no curso de pedagogia da sua instituição?</p> <p>- Eu não tenho trabalhado no curso de pedagogia da universidade com a disciplina específica de educação inclusiva. Eu trabalhei com a disciplina de leitura que discute os processos de leitura e escrita e a educação bilíngue para estudantes surdos especificamente. A disciplina de educação inclusiva, ela é ministrada para o curso de pedagogia por um outro departamento, cujo setor que tem professores que atuam tanto para área de inclusão quanto na área de psicologia. Mais recentemente eu assumi uma disciplina de Educação Inclusiva não para pedagogia, mas para os cursos de licenciatura. Tem aluno de letras, das ciências biológicas, da geografia e diversos cursos. Essa disciplina, como que eu assumi ela para os outros cursos, para os cursos de licenciatura, ela foi uma disciplina que teve um caráter teórico. Porém ela teve algumas fundamentações com a prática, porque a gente recebeu pessoas com</p>   | 2 | <p>Depoimentos</p> <p>Parte prática: plano de aula, sequência didática acessíveis</p>   |

|  |  |          |   |
|--|--|----------|---|
|  | <p>diversas deficiências na disciplina. Teve a participação de pessoas cegas, pessoas com deficiências físicas, pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, todos eles dando <b>depoimento</b> sobre como foram os processos de acessibilidade, das dificuldades que eles enfrentaram na escola. Além disso, para a turma para qual eu trabalhei, eu solicitei os estudantes que fizesse o exercício de pegar um <b>plano de aula</b>, ou mesmo <b>sequência didática</b> que haviam preparados na disciplina de Didática e outras disciplinas, e fizesse com que esse plano se tornasse <b>acessível</b>, caso ele tivesse alguns alunos com deficiência. A gente sorteou entre aspas algumas especificidades, algumas deficiências com as quais eles teriam que trabalhar, porque na escola a gente não pode escolher o aluno, a gente não escolhe se vai trabalhar com aluno com deficiência A, B C. Então esses alunos fizeram os exercícios, apresentaram em sala de aula para discussão, de uma aula de como planejar aulas voltadas para acessibilidade com estudantes com deficiências físicas em sala de aula. E alguns aspectos que eu destaco dessa disciplina de planejamento prático e também a participação de pessoas com deficiências quando eu assumi ela.</p>                                 |          |   |
| <p>Demandas dos estudantes sobre formação no campo da Educação Inclusiva</p> | <p>- Há queixas dos alunos do curso de pedagogia da instituição sobre a construção de conhecimento acerca da educação inclusiva, se sim quais as principais queixas?</p> <p>- Bom eu já ouvi de estudantes no corredor às vezes sim queixar em relação à questão da educação inclusiva. Dois pontos em que eu posso destacar: um deles é que a <b>carga horária</b> talvez fosse um pouco curta, e que o tema pudesse ser <b>trabalhado no escopo de outras disciplinas</b> também como o <b>estágio</b>, por exemplo, então essa talvez seja primeiro ponto. E outra questão que eu já escutei os estudantes falarem foi em relação ao <b>campo prático</b> de chegar na escola e poder voltar para Universidade e ter uma possibilidade de discussão, porque às vezes algumas disciplinas acontecem no momento no qual eles ainda <b>não estão conectados com estágio</b>, eles não estão atuando. Porém com a criação da <u>formação transversal em a acessibilidade e inclusão</u> da qual tem várias disciplinas que abordam diversas deficiências sobre diferentes perspectivas, eu tenho percebido que esse <b>cenário tem mudado</b>, os alunos têm elogiado principalmente o viés prático e a possibilidade de eles fazerem estágios ao mesmo tempo cursarem a formação transversal em acessibilidade</p> | <p>3</p> | <p>Carga horária<br/>Interdisciplinaridade<br/>Campo prático<br/>Desconexão com estágios<br/>Mudanças ocorrendo com maior oferta de disciplinas</p> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>e inclusão. Então, antes desse período havia uma queixa em relação à carga horária curta e em relação também há possibilidade de discussão prática quando eles têm algum aluno com alguma especificidade X, por exemplo alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Mas agora tem uma disciplina específica que discute só questões relacionadas ao transtorno do espectro do autismo, então esses alunos estão tendo outras possibilidades de análise, de reflexão e discussão e tem contribuído. Então eu acredito que essas <b>queixas venham diminuindo</b> cada vez mais.</p>   |   |   |
| <p>Receptividade dos alunos para formação no campo da Educação Inclusiva</p> | <p>- Como que você avalia a receptividade dos alunos do curso de pedagogia quando se trata da disciplina voltada para a educação inclusiva?</p> <p>- O curso de Pedagogia da instituição, ele possui a partir do sexto período. O estudante escolhe o que chamamos de formação complementar. Essas formações complementares que eles têm, se eu não me engano tem 4 ou 5 opções, educação de jovens e adultos, educador social Enfim os alunos demandavam sempre por ter uma formação complementar específica em relação a educação especial e em relação à inclusão e essa tem sido a demanda dos alunos da pedagogia. E a gente recebia isso em sala de aula eles cobrando em relação ao aumento da carga horária, outras possibilidades de curso para poder aprofundar e saber mais um pouco em relação as deficiências. Então escutando essa demanda deles e, também de outros cursos de licenciatura aos quais a gente atende, que nós criamos uma formação transversal em acessibilidade e inclusão, essa formação eu acredito que tenha suprido essa demanda dos estudantes por mais possibilidade de discussão dessa temática dentro da instituição. Os estudantes de pedagogia têm procurado bastante esta formação.</p> | 4 | <p>SEM RESPOSTA NESTA QUESTÃO E RESPONDIDO NA QUESTÃO 6.2</p> <p>Bastante interesse</p> <p>Temática que chama atenção</p> |
| <p>Habilidades e competências para atendimento ao aluno com deficiência</p>  | <p>- Na sua concepção que habilidades e competências são necessárias ao pedagogo no atendimento aos alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizado?</p> <p>- É como nós falamos da formação do pedagogo que é uma formação ampla que envolve questões do campo prático, do campo teórico, da reflexão e dá possibilidade de análise crítica. E quando a gente fala desse entrelaçamento das questões da Educação Especial ou da educação inclusiva, eu acredito que uma das primeiras questões que geralmente nos cursos de Formação complementar dos professores que</p>   | 5 | <p>Não depender de diagnósticos</p> <p>Focar na avaliação pedagógica</p> <p>Diversificação de</p>                         |

|   |   |
|---|---|
| <p>a gente tem às vezes com ex-alunos com os egressos do curso de pedagogia, uma questão que sempre aparece é a dúvida em relação a qual estratégia eu irei utilizar com aluno com deficiência X Então eu acredito que nós temos alguns pilares assim: o primeiro deles é <b>quebrar</b> talvez um pouco aquela <b>necessidade de diagnóstico</b> e que a gente não precisa ter um diagnóstico do campo clínico para que a gente possa aproximar, interagir e quebrar talvez o gelo a barreira e as limitações iniciais que a gente tem em relação aos estudantes. E outra questão que destaco como importante é avaliação diagnóstica no sentido pedagógico, <b>avaliação diagnóstica pedagógica</b> para conhecer as capacidades, as potencialidades daquele estudante e que caminho seguir com aquele estudante. Outra questão bastante importante é, “então eu conheço esse aluno, fiz uma avaliação diagnóstica e tem também avaliação diagnóstica da turma como um todo”, aí eu acho extremamente importante a gente pensar como fazer uma <b>diversificação de atividades</b> dentro de um mesmo escopo. Trabalhando com o escopo, trabalhando dentro de uma mesma temática, do mesmo escopo “como que eu vou poder diversificar para que as atividade... para que essa atividade fique acessível aos estudantes com deficiência?” Não focar nele a marca do fracasso, mas a marca do sucesso. Talvez trabalhada em grupo, em dupla, fazendo com que aqueles alunos... é claro respeitando as proximidades, respeitando os colegas com os quais eles trabalham melhor Mas também tomando certo cuidado porque tem outros colegas que, às vezes, impõe um outro ritmo de trabalho, ou termina mais cedo, então colocar essas crianças para interagir e também para ter sucesso dentro das potencialidades delas. Ou seja se uma criança tem a possibilidade de realizar determinada tarefa e avançar um pouco mais é essa tarefa que eu vou dar para ela. Resumindo o que eu estou dizendo, que a gente não pode colocar uma única tarefa para os alunos da turma toda, sendo que eu tenho diferentes tipos de aprendizado dentro daquela turma, por exemplo diferentes níveis de leitura e da escrita, se eu estiver trabalhando no processo de alfabetização. Então eu tenho que dar possibilidade de sucesso para que aquele aluno que talvez ainda esteja numa leitura de palavras, mas eu não posso dar uma mesma atividade para um aluno que está no nível alfabético. Ou seja, senão a atividade vai ficar fácil demais. Então eu preciso trabalhar esse mesmo escopo e saber diferenciar as atividades e saber colocar desafios reais para cada um deles e que esteja de acordo</p> | <p>atividades</p> <p>Avaliação contínua</p> |
|---|---|

|  |   |                     |  |
|--|---|---------------------|--|
|  | <p>com avaliação diagnóstica. E sempre <b>reavaliar</b>, porque às vezes a gente pode cometer o erro de fazer uma avaliação diagnóstica apenas no início e não acompanhar esse estudante. A avaliação ela não só tem caráter institucional do aluno passar ou não, ser aprovado, ser reprovado, ela não tem só o caráter burocrático. A avaliação é um instrumento que a gente pode utilizar principalmente para conhecer o estudante, para fazer o planejamento e fazer o nosso trabalho.</p>  |                     |  |
| <p>Experiência docente em sala de aula com Educação Inclusiva</p> <p>- Facilidades</p> | <p>- Qual que é a sua experiência docente em sala de aula com os conteúdos da educação inclusiva, indique facilidades?</p> <p>- Eu acredito que as facilidades nos tempos atuais dizem respeito ao acesso que a gente tem a uma série de recursos, sejam eles através da internet, através da possibilidade de visitas, através da possibilidade de terem colegas com deficiência em sala de aula. A universidade recebeu nos últimos anos, principalmente pela Lei de Cotas, muitos alunos com deficiência. Na verdade agora tem um núcleo grande de apoio aos estudantes com deficiência. Então eu acho que uma das facilidades tem sido o <b>acesso a recursos diversos</b>, recursos teóricos, textos, produções e também materiais. E as vivências também né? Os estudantes têm tido acessos e possibilidades de <b>vivenciar</b> na prática dentro da própria instituição as questões com as quais a gente está discutindo.</p>           | <p>6</p> <p>6.1</p> | <p>Acesso fácil a recursos</p> <p>Vivências na prática da Educação Superior com alunos com deficiência</p>   |
| <p>- Dificuldades</p>  | <p>- Quais são as dificuldades?</p> <p>- Bom, uma dificuldade que talvez eu consigo pensar agora é em relação a <b>carga horária</b>. Porque muitas vezes os estudantes são trabalhadores, então fora do espaço da instituição eles ocupam as demais horas do dia com trabalho ou cuidando de casa, alguns deles são pais e mães. Então, eu acho que algumas das dificuldades são a <b>dedicação maior</b>, um tempo maior dedicação a <b>leitura</b>, na possibilidade de <b>visita</b> a alguma instituição, alguma escola, a <b>dificuldade para realização dos estágios</b>. E dentro da sala de aula em geral, eu tenho percebido que quando a gente começa a discutir em relação às questões da inclusão das dificuldades com os estudantes, eles têm tido <b>bastante interesse</b>. É um tema, uma <b>temática que chama atenção</b>, é muito raro a gente encontrar algum aluno que não demonstra interesse. E que talvez no outro</p> | <p>6.2</p>          | <p>Carga horária</p> <p>Falta de tempo para maior dedicação aos estudos</p> <p>Falta de tempo para realização dos estágios</p> <p>Estar preparado</p> <p>Conscientização das</p> |

|                   |  |            |  |
|-------------------|--|------------|--|
|                   | <p>ponto além dessa questão do horário, da disponibilidade, de poder dedicar mais os estudos um outro ponto que talvez pode chamar atenção em relação é saber que a gente não escolhe o estudante. Conscientizar que a gente não vai escolher os nossos alunos. Como educação inclusiva é um direito, a gente pode ter aluno com deficiência. Ele formado depois, enquanto egressos, trabalhando em uma instituição escolar, mesmo se forem professores da educação superior, essa conscientização de que a gente tem que <b>estar preparado</b> por que é um direito. Eles não vão poder escolher um aluno, falar assim, por exemplo, “eu terei um aluno com uma especificidade X”, “aí eu não vou trabalhar com esse público porque eu não me acho preparado”. Uma dificuldade talvez seja essa <b>conscientização</b>. Além da questão da dedicação, do tempo para dedicar Mas essa questão não se trata só disso, se trata no geral dos estudantes, são trabalhadores e essa é a realidade nossa no país, geral.</p>   |            | <p>questões sobre educação de PCD</p> <p>RESPOSTA AO QUESITO 4</p>   |
| <p>- Desafios</p> | <p>- E quais são os desafios da sua experiência docente?</p> <p>- Bom, os nossos desafios são vários né? Vamos tentar enumerar alguns, bom primeiro desafio, eu colocaria em relação à precarização mesmo do trabalho docente tanto do nosso trabalho do professor de educação superior em relação a recursos de pesquisa para gente conseguir trazer mais elementos para discussão em sala de aula e para a formação docente e também a precarização principalmente dos professores que vão atuar na educação pública, que vão atuar na educação básica. Por conta da precarização do trabalho docente, às vezes fica inseguro imaginando que se o estudante tiver qualquer outra oportunidade diferente de trabalho que ele iria para aquela área. Ainda tem aquele discurso enfadonho já ultrapassado de que o profissional da educação... Não tratando os professores de forma profissional... Que teria que trabalhar por gosto, por amor, etc., então essas questões relacionadas à <b>precarização da carreira docente</b> acaba <b>refletindo</b> também no nosso trabalho em geral <b>na formação de professores</b>. Esse é um ponto. Onde os principais desafios estão na questão da precarização. E dentro desse bojo está o segundo desafio e está relacionado à precarização do trabalho docente são as <b>possibilidades de horas de dedicação</b>. O professor que está na educação básica possivelmente poderia receber um aluno de graduação, um aluno da pedagogia que ainda está em formação. Trocar</p> | <p>6.3</p> | <p>Precarização do trabalho docente refletindo na formação de professores</p> <p>Falta de horas de dedicação para discussões a respeito da educação de PCD</p> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>ideias, interações, experiência. Esse professor por estar ali numa carreira precarizada com pouco tempo de formação continuada, com pouco tempo para discussão, muitas vezes sem ter a oportunidade de ter um estudante, um estagiário como apoio, uma pessoa que está fazendo estágio, nem que seja um estágio obrigatório, como apoio de reflexão, de discussão junto, de trabalhar junto, de fazer um trabalho colaborativo porque fica sem tempo. Porque tem que correr de um lado para o outro. Então isso acaba ficando massificado né? Acaba se tornando um trabalho ali quase que dentro de uma <b>linha de produção</b>. Então essa questão da precarização da carreira docente, do trabalho docente, do tempo da formação continuada, de reflexão sobre o próprio trabalho isso tem refletido também na nossa formação, na formação dos nossos estudantes da educação superior. E esse é o comando dos principais desafios que acaba se desdobrando e acarretando em diversos outros.</p>  |   |   |
| <p>Demandas para o trabalho com a diversidade e Educação Inclusiva</p> | <p>- Com base na sua experiência, o que falta para os alunos da pedagogia desenvolver a maior consciência sobre o trabalho com a diversidade da educação inclusiva?</p> <p>- Bom, eu não sei se eu colocaria nesses termos assim, do que falta para esses estudantes. A gente tem estudantes com diferentes níveis de conscientização, de percepção em relação à educação especial, em relação à educação inclusiva. Por exemplo se a gente tem alunos estudantes do curso de pedagogia que foram estudar pedagogia porque tem um irmão com deficiência e porque tem um primo... e queriam trabalhar... e resolveram trabalhar com isso. Então já tive por exemplo alunos que já me disseram isso na aula, a gente tem estudante que conhece ou que já estudou em escola de educação inclusiva. Já é uma realidade no nosso país. Ainda com diferentes... com diferenças nas escolas de regiões e de regionais, de um estado para o outro, mas estudantes com deficiências dentro da escola é um direito que vem acontecendo. O aluno poderá se matricular próximo da sua residência e muitas vezes a gente recebe no curso de pedagogia estudantes, alunos que já estudaram, que já tiveram colegas com deficiências. Então falta, sim. Pode faltar para alguns, e nesse caso em relação à <b>conscientização</b> caso ainda possa ter. Eu consigo talvez pensar em um viés prático a partir do momento que eles vão entrar na escola e perceber a diversidade social, a diversidade física, a diversidade religiosa, os com e sem</p> | 7 | <p>Conscientização</p> <p>Práticas</p> <p>Interação</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | deficiência. Talvez esses que ainda vão chegar e com essa consciência acho que falta <b>entrar dentro da instituição escolar vivenciar</b> , ter experiência, <b>experiência prática, interagir</b> , eu acredito que essa experiência pode trazer para esses alunos a conscientização.  |   |  |
| Desafios na formação para o atendimento dos alunos com deficiência | <p>- Indique os principais desafios a serem enfrentados na formação de pedagogos para quando eles saírem formados, que eles possam atender com qualidade esses alunos com deficiência?</p> <p>- Depois de formados, os desafios que os estudantes podem encontrar no atendimento aos estudantes com deficiência são, na minha concepção, um primeiro ponto: <b>conhecer bem a estrutura da rede</b> com a qual ele está trabalhando. Por exemplo, a gente tem na rede municipal e também na rede estadual de Minas Gerais cursos de formação complementares, de formação continuada para os professores e muitas vezes esses professores desconhecem esses cursos de formação. E aí cabe também, dentro da própria rede, atualizar os nossos profissionais que estão chegando informações sobre a oferta desses cursos. Então, esse é um desafio, conhecer a estrutura; o segundo desafio é <b>formação continuada</b> está relacionada aquela questão que eu disse anteriormente, é a relacionada à precarização da carreira docente. Nem sempre o professor tem tempo de formação no trabalho, de formação continuada. Ele acaba por ter uma baixa remuneração, tendo de trabalhar em duas e até em três escolas diferentes Isso também diminui o tempo de formação. Então desafio também é essa questão da possibilidade da formação continuada. O terceiro desafio desses profissionais parceiros que vão atuar com ele naquele ambiente por exemplo <b>conhecer o atendimento especial especializado, conhecer a equipe de inclusão escolar</b> que vai nas escolas, que fazem visitas, saber <b>trabalhar em conjunto</b>, saber trabalhar com outros professores, com outros docentes no trabalho colaborativo, <b>estar aberto</b> para essas possibilidades e saber <b>fazer o seu planejamento</b> sempre tendo em mente que cada turma é uma turma que ele vai receber <b>estudantes com diversidades</b>, diversidade ampla Isso também eu acho que é um desafio. Então retomando: conhecer a estrutura da rede, tempo para formação continuada é bastante complicado para todos, reconhecer os outros profissionais dentro da escola e fora da escola que fazem</p> | 8 | <p>Conhecer a estrutura de apoio para formação continuada da rede em que o egresso trabalha</p> <p>Conhecer equipe de apoio à inclusão escolar da rede</p> <p>Trabalho em equipe</p> <p>Planejamento diversificado</p> |



|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | parte da rede que vão trabalhar junto com eles, a equipe de atendimento de profissionais especializado, a equipe de inclusão escolar e por último ter tempo me dedicar ao planejamento de acordo com as especificidades de cada público e profissional tiver. |  |  |
|--|---|--|--|

### PROFESSORA MARIANA

| Categorias                               |  | Sequências | Enunciação  |
|--|--|------------|---|
| Educação e Inclusão                      | <p>-. Como que você percebe a relação entre educação e inclusão atualmente?</p> <p>- É uma relação mais do que necessária, ela é <b>indissociável</b>. E a educação se foca à produção de um projeto de sociedade sempre, preferencialmente, em uma sociedade cada vez melhor. No entanto, a nossa <b>sociedade atual lida muito mal com a diferença</b>. A gente lida, de forma geral. Não só nos campos da deficiência, mas em relação a qualquer diferença. Não percebo melhorias em uma sociedade de fato cotidianamente, verdadeiramente aberta a essas diferenças. Portanto parece <b>essencial</b> que as crianças <b>convivam</b> com as diferenças desde pequenas nas escolas. Por isso o projeto de Educação Inclusiva é que os profissionais tenham contato com estratégias e recurso pedagógico interessantes para que esse processo das escolas venha da forma mais interessante possível para todos.</p> | 1          | <p>Indissociável</p> <p>Sociedade não lida bem com as diferenças</p> <p>Falta convivência</p> |
| Educação Inclusiva no curso de Pedagogia | <p>- Como que você trabalha a Educação Inclusiva no curso de pedagogia?</p> <p>- Eu não dou aula no curso de pedagogia diretamente. Eu tenho uma disciplina compartilhada com a com a professora Ariane. E essa disciplina ela integra a formação transversal em acessibilidade e inclusão. É uma disciplina <b>específica sobre uma deficiência que é o Transtorno do Espectro do Autismo</b>. Então a gente construiu essa disciplina e a gente tem uma das unidades voltada para a questão das <b>políticas de inclusão, da história da inclusão</b>, mas essa história sempre <b>atravessada pela questão específica dos Transtornos do Espectro do Autismo</b>. No meu entendimento um campo muito profícuo, tanto pela sua taxa de prevalência que é alto,</p>   | 2          | <p>História, políticas de inclusão perpassada pelo TEA</p>                                    |

|   |  |   |                                      |
|---|--|---|--------------------------------------|
|   | tanto por ser um transtorno do desenvolvimento que acaba sendo uma espécie de convite para essa escola. Porque são crianças que a gente não sabe o potencial delas, a priori. Às vezes não sabe nem o diagnóstico porque não é sintomático. Você não bate o olho e vê, é comportamental. Enfim então, eu acho que o autismo é esse é um campo muito interessante da gente estudar, entender e investir.  |   |                                      |
| Demandas dos estudantes sobre formação no campo da Educação Inclusiva | <p>- A senhora percebe queixas dos alunos que a senhora tem contato do curso de pedagogia sobre a construção do conhecimento acerca da Educação Inclusiva, se sim quais?</p> <p>- Sim, eles reclamam. A gente nessa disciplina tanto tem os egressos quanto dos próprios alunos, vamos focar nos alunos né? Porque a gente abre vaga para os professores que estão na ativa. Mas os alunos de curso da pedagogia e de outros cursos de licenciatura eles reclamam de <b>falta de conhecimento</b>, de <b>falta de preparo</b> que é <b>preciso discutir mais</b> e <b>conhecer mais</b>, principalmente <b>estratégias específicas</b> para as deficiências, não só uma discussão geral.</p> | 3 | Falta de preparo                     |
| Receptividade dos alunos para formação no campo da Educação Inclusiva | <p>- Como que você avalia a receptividade dos alunos do curso de pedagogia, quando se trata das disciplinas voltadas para a educação inclusiva?</p> <p>- Eu acho que ela é <b>grande</b>, eu não vejo muitas reclamações nenhuma má vontade dos alunos da pedagogia de jeito nenhum, eles recebem bem é impressão que eu tenho.</p>  | 4 | Boa                                  |
| Habilidades e competências para atendimento ao aluno com deficiência  | <p>-. Como que você percebe a relação entre educação e inclusão atualmente?</p> <p>- É uma relação mais do que necessária, ela é <b>indissociável</b>. E a educação se foca à produção de um projeto de sociedade sempre, preferencialmente, em uma sociedade cada vez melhor. No entanto, a nossa <b>sociedade atual lida muito mal com a diferença</b>. A gente lida, de forma geral. Não só nos campos da deficiência, mas em relação a qualquer diferença. Não percebo melhorias em uma sociedade de fato cotidianamente, verdadeiramente aberta a essas diferenças. Portanto parece</p>   | 5 | Empatia<br>Pesquisar<br>Criatividade |

|  |   |                     |  |
|--|---|---------------------|--|
|  | <p><b>essencial</b> que as crianças <b>convivam</b> com as diferenças desde pequenas nas escolas. Por isso o projeto de Educação Inclusiva é que os profissionais tenham contato com estratégias e recurso pedagógico interessantes para que esse processo das escolas venha da forma mais interessante possível para todos.</p>  |                     |  |
| <p>Experiência docente em sala de aula com Educação Inclusiva</p> <p>- Facilidades</p> | <p>- Sobre a sua experiência docente com os conteúdos da Educação Inclusiva quais são as facilidades que você percebe?</p> <p>- As facilidades, a minha experiência ela é facilitada pelo fato de eu falar de dois lugares. Eu falar do <b>lugar do professor</b> pesquisadora, mas <b>do lugar de mãe</b> também porque eu tenho um filho com autismo, por isso que eu mudei de campo de atuação. Por perceber... Porque aqui na universidade a gente não estava tendo espaço de pesquisa de extensão voltada para a questão do autismo. Então quando eu falo a partir desse lugar muito afetivo, eu acho que eu consigo tocar mais diretamente esses profissionais, eu mostro vídeo do meu filho, das crianças que a gente atende aqui no projeto, então isso facilita bastante. Além disso, apesar de eu ter mudado de área, eu <b>sempre trabalhei com a questão das diferenças</b> porque a minha formação é em psicologia social. Então eu já tenho um carinho muito grande por essas discussões. Venho de uma prática militante. E agora, falo de um conhecimento que não é só técnico científico, mas que vem também de literatura, de vídeos de materiais que ajuda a enriquecer essa discussão no processo de convite ao estudante o <b>consentimento da diferença</b>. Eu aprendi essa expressão como uma Terapeuta Ocupacional que eu gosto muito que atua aqui em Belo Horizonte e eu acho que a gente tem que convidar as pessoas a pensarem sobre isso. Porque elas naturalizaram o processo, que são opressores geralmente nas desigualdades. E que estão aí todos os dias inclusive na minha universidade.</p> | <p>6</p> <p>6.1</p> | <p>Lugar de fala</p> <p>Consentimento da diferença</p> |
| <p>- Dificuldades</p>  | <p>- Sobre a sua experiência docente com os conteúdos da Educação Inclusiva quais são as facilidades que você percebe?</p> <p>- As facilidades, a minha experiência ela é facilitada pelo fato de eu falar de dois</p>  | <p>6.2</p>          | <p>Carga horária</p> <p>Visão da inclusão</p>          |

|            |   |     |                        |
|------------|---|-----|------------------------|
|            | <p>lugares. Eu falar do <b>lugar do professor</b> pesquisadora, mas <b>do lugar de mãe</b> também porque eu tenho um filho com autismo, por isso que eu mudei de campo de atuação. Por perceber... Porque aqui na universidade a gente não estava tendo espaço de pesquisa de extensão voltada para a questão do autismo. Então quando eu falo a partir desse lugar muito afetivo, eu acho que eu consigo tocar mais diretamente esses profissionais, eu mostro vídeo do meu filho, das crianças que a gente atende aqui no projeto, então isso facilita bastante. Além disso, apesar de eu ter mudado de área, eu <b>sempre trabalhei com a questão das diferenças</b> porque a minha formação é em psicologia social. Então eu já tenho um carinho muito grande por essas discussões. Venho de uma prática militante. E agora, falo de um conhecimento que não é só técnico científico, mas que vem também de literatura, de vídeos de materiais que ajuda a enriquecer essa discussão no processo de convite ao estudante o <b>consentimento da diferença</b>. Eu aprendi essa expressão como uma Terapeuta Ocupacional que eu gosto muito que atua aqui em Belo Horizonte e eu acho que a gente tem que convidar as pessoas a pensarem sobre isso. Porque elas naturalizaram o processo, que são opressores geralmente nas desigualdades. E que estão aí todos os dias inclusive na minha universidade.</p> |     | como difícil           |
| - Desafios | <p>- E as dificuldades?</p> <p>- Olha para falar especificamente das disciplinas, eu tenho 60 horas e ainda assim é <b>muito pouco</b>, mesmo sendo uma disciplina específica que é o autismo ainda é preciso um pouco mais. A gente já está até com vontade de fazer mais uma por que os futuros professores e professoras, mesmo aqueles da ativa, eles e elas parecem ainda <b>ver a inclusão</b> como um <b>Bicho de Sete Cabeças</b>, como uma coisa <b>muito difícil</b> e na verdade não é. Na verdade é possível criar jeitos. Então imagino que se a gente conseguir <b>ampliar o tempo da disciplina</b> eu poderia aprofundar mais numa segunda parte dessa disciplina. Inclusive, nessa primeira parte a gente faz uma discussão mais ampliada sobre o que é o autismo, etiologias, os diagnósticos, a importância da intervenção precoce para não se ter medo inclusive do diagnóstico, da suspeita que faz muita diferença, de recursos práticos e acessíveis que podem ser trabalhados na escola, mas está muito voltado para educação básica. Eu imagino que se a gente</p>   | 6.3 | Respeito às diferenças |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | fizesse um segundo momento em que a gente pudesse falar mais de letramento, de ensino de matemática, de recursos também para o manejo de comportamento, eu acho que seria incrível, então estou tomando coragem para montar uma outra disciplina.   |   |   |
| Demandas para o trabalho com a diversidade e Educação Inclusiva    | <p>- Para poder fazer o projeto e os desafios?</p> <p>- Os desafios, eu acho que são esses mesmos. Essas relações das duas coisas que eu coloquei como dificuldades. Eu acho que os desafios com os estudantes da pedagogia são, assim, conseguir fazer esse convite do <b>consentimento da diferença</b> e mostrar ao mesmo tempo que não é tão complicado assim. Que não é tão difícil assim como a gente imagina. Que a intimidade com a diferença é muito benéfica é muito interessante é isso que a gente precisa, eu acho que é sobretudo esses, porque eu não consigo pensar em outro não.</p>   | 7 | Convívio com a diversidade                  |
| Desafios na formação para o atendimento dos alunos com deficiência | <p>- Indique os principais desafios a serem enfrentados na formação do pedagogo para o atendimento aos alunos com deficiência?</p> <p>- Os principais desafios, talvez com relação a <b>amplitude das deficiências</b> né? Se eu estou falando de uma disciplina imagino que ele teria que ver várias deficiências com um pouco mais de profundidade do que só ter uma disciplina sobre deficiência. <i>Assim...</i> Eu falar de autismo... Eu preciso de ter um aprofundamento. Certamente alunos no espectro do autismo estão com direito garantido. Eles vão ter outros alunos também no campo da deficiência e é preciso <b>aprofundamento</b>, então é conseguir espaço dentro da grade curricular para que essa temática seja vista nas suas várias formas.</p> | 8 | Conhecimento sobre as diversas deficiências |