



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

GENIKELI SOUZA SANTOS

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO DEDC I**

Salvador – BA
2025

GENIKELI SOUZA SANTOS

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO DEDC I**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito para obtenção da graduação de
Licenciatura Plena em Pedagogia, do
Departamento de Educação Campus I, da
Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Orientadora: Prof^a Dr^a Miralva dos Santos Silva

Salvador – BA
2025

GENIKELI SOUZA SANTOS


A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO DEDC I

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção da graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB


Orientadora: Miralva dos Santos Silva

Salvador, 06 de maio de 2025.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MIRALVA DOS SANTOS SILVA**
Data: 16/07/2025 20:51:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. (a) Dr. (a) Miralva dos Santos Silva- Orientadora Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Documento assinado digitalmente
 **RITA DE CASSIA SANTANA DE OLIVEIRA**
Data: 21/07/2025 17:10:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. (a) Dr. (a) Rita de Cássia Santana de Oliveira- Banca examinadora Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Documento assinado digitalmente
 **NEIDSON DIONISIO FREITAS DE SANTANA**
Data: 16/07/2025 21:22:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.Dr. Neidson Dionísio Freitas de Santana- Banca Examinadora Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dedico este TCC ao meu amado, a minha mãe e as minhas queridas crianças que têm um papel fundamental na minha trajetória de vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me permitir realizar um sonho de infância, sem Ele não chegaria até aqui. Agradeço aos meus pais, Edna Santos e Genivaldo dos Santos, e a minha tia Leonor por fazerem de tudo e mais um pouco para que eu pudesse crescer e me tornar a mulher que sou hoje. Além de serem os meus amores, eles são o meu baluarte. Às minhas queridas amigas irmãs, Elen Santos e Taliane Marques que sempre estiveram comigo, me auxiliando em todos os momentos – prova viva de uma verdadeira amizade.

Ao meu pastor e à minha querida e amada Líder Márcia, que durante esses cinco anos e meio, foram compreensíveis durante a minha ausência. Este ato, aparentemente simples, nunca será esquecido. Aos meus queridos amigos unebianos: Diafani, Crislane, Lais, Greiziele, Taliane e João. Caminhamos juntos, compartilhamos diversos sentimentos desde o início até a finalização deste importante ciclo.

A todos os meus professores mestres e doutores que contribuíram para a minha formação durante esses anos de graduação, em especial os/as professores/as queridos/as: Braulino de Santana, Irzyane Cazumbá, Emanuel Nonato, Rita de Cássia e minha orientadora Miralva Santos, que me apresentou de maneira encantadora o componente curricular de Educação Inclusiva e durante o período de orientação sempre manteve a calma, a resiliência na conduta deste processo.

Aos motoristas do roteiro universitário da minha cidade (Candeias) e aos motoristas urbanos da cidade de Salvador. Quantas vezes cheguei e saí da UNEB de carona até o Iguatemi para poder retornar para casa. Nunca esquecerei todo o gesto de acolhimento e solidariedade. Aos técnicos administrativos e em especial a Paula, Valzinha, Lidiane, Amanda e Débora que foram essenciais na minha carreira acadêmica. A todos que contribuíram para a minha formação. Obrigada!

Se não explorarmos o mundo e descobrimos as múltiplas formas de viver, não teremos a menor ideia do que podemos ser e até aonde podemos chegar.

Victor Degasperi (2022, p. 34)

RESUMO

A presente pesquisa monográfica tem como sentido central discutir sobre a formação inicial ofertada no curso de licenciatura em Pedagogia do DEDC I/UNEB, no âmbito da educação inclusiva, com o objetivo de analisar a formação inicial oferecida pelo curso de licenciatura em Pedagogia do DEDC I da UNEB no que se refere à Educação Inclusiva, conhecer o perfil das concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia do DEDC I – UNEB no intuito de compreender suas vinculações com o campo da Educação Inclusiva, identificar o conhecimento sobre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva dos graduandos de Pedagogia do DEDC I/UNEB e refletir sobre os desafios e possibilidades presentes no currículo do curso de Pedagogia, visando o atendimento aos do público alvo estudantes da educação especial, numa perspectiva da educação inclusiva. O estudo possui uma abordagem qualitativa, baseada no estudo de caso, onde foi utilizado como dispositivo metodológico o questionário, a fim de analisar o perfil dos/as participantes e os conhecimentos adquiridos na oferta dos componentes curriculares Libras e Educação Inclusiva, bem como a observação participante em monitorias e projetos de extensão voltados para este campo do conhecimento. Para a compreensão desta questão, buscou-se inicialmente um aporte teórico sobre os aspectos históricos e legais referente à inclusão escolar no Brasil. Em seguida, buscou-se embasamento teórico para compreender os aspectos históricos da formação inicial do/a pedagogo/a no Brasil com ênfase na educação inclusiva. Nesse sentido, através desta pesquisa foi possível perceber que as participantes têm o conhecimento sobre a Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva, mas, elas se sentem apreensivas para atuar de imediato em uma turma com estudantes com deficiência. Os resultados desta pesquisa também apontam a necessidade de ampliar discussões na formação inicial sobre esta temática no âmbito da formação inicial, como o aumento da carga horária dos componentes curriculares ofertadas, o aumento do número de bolsas para subsidiar a estadia e permanência desses estudantes em pesquisa, extensão e monitoria a fim de propiciar uma imersão mais aprofundada nesta temática ainda na formação inicial.

Palavras-chave: Pedagogia; Formação Inicial de Professores; Educação Especial; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The central purpose of this monographic research is to discuss the initial training offered in the degree course in Pedagogy at DEDC I/UNEB, within the scope of inclusive education, with the aim of analyzing the initial training offered by the degree course in Pedagogy at DEDC I at UNEB with regard to Inclusive Education, to know the profile of graduates of the degree course in Pedagogy at DEDC I – UNEB in order to understand their links with the field of Education Inclusive, identify knowledge about Special Education from the Inclusive perspective of DEDC I/UNEB Pedagogy graduates and reflect on the challenges and possibilities present in the Pedagogy course curriculum, aiming to serve the target audience of special education students, from an inclusive education perspective. The study has a qualitative approach, based on a case study, where the questionnaire was used as a methodological device, in order to analyze the profile of the participants and the knowledge acquired in offering the Libras and Inclusive Education curricular components, as well as participant observation in monitoring and extension projects focused on this field of knowledge. To understand this issue, we initially sought a theoretical contribution on the historical and legal aspects regarding school inclusion in Brazil. Next, a theoretical basis was sought to understand the historical aspects of the pedagogue's initial training in Brazil with an emphasis on inclusive education. In this sense, through this research it was possible to realize that the participants have knowledge about Special Education from the perspective of inclusive education, but they feel apprehensive about working immediately in a class with students with disabilities. The results of this research also point to the need to expand discussions in initial training on this topic within the scope of initial training, such as increasing the workload of the curricular components offered, increasing the number of scholarships to subsidize the stay and permanence of these students in research, extension and monitoring in order to provide a deeper immersion in this topic even in initial training.

Keywords: Pedagogy; Initial Teacher Training; Special Education; Inclusive Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	15
2.1. Breve aspectos históricos.....	15
2.2. Aspectos legais	20
3. FORMAÇÃO INICIAL DO/A PEDAGOGO/A: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	29
3.1. Aspectos históricos da formação pedagógica no Brasil.....	29
3.2. Formação docente: uma discussão sobre Ensino, Pesquisa e Extensão	35
3.3. Formação docente no contexto da Educação Inclusiva	38
4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO DEDC I: análises e discussões.....	44
4.1 Procedimentos metodológicos.....	44
4.2 Conhecendo o local de pesquisa.....	46
4.3 Participantes da pesquisa	50
4.4. Formação inicial do/a concluinte	53
4.5 Perspectiva de atuação no campo da Educação Especial-Inclusiva.....	59
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE A	71
A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	71
B - Dados de identificação Caracterização dos egressos.....	71
Formação inicial do egresso.....	73
Perspectiva de atuação na área da educação especial-inclusiva	75

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa preocupa-se em discutir acerca da formação inicial do/a pedagogo/a na perspectiva da educação inclusiva, sendo esta temática uma categoria teórica que vem gradativamente, no contexto da contemporaneidade ganhado espaço nas discussões educacionais, isso se dá, diante da presença, ainda mais evidente, da diversidade em sala de aula.

Historicamente, as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social e confinadas em suas próprias casas por serem consideradas diferentes do padrão estabelecido perante a sociedade e conseqüentemente, não tinham acesso à educação. O principal argumento utilizado durante este período de segregação foi que a pessoa com deficiência estaria resguardada em local separado e que a sociedade estaria protegida das pessoas vistas até mesmo como “anormais” ou possuidoras de espíritos malignos.

Esse cenário começa a mudar no Brasil a partir do século XIX com a fundação do Instituto de Meninos Cegos por D. Pedro II, que atualmente se chama Instituto Benjamin Constant e em seguida com a fundação do Imperial Instituto de Mudos-Surdos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os atendimentos nesses institutos eram direcionados somente para as pessoas cegas e para os surdos. Em 1926, o Instituto Pestalozzi foi fundado para atender pessoas com deficiência mental. E em 1931 foi instituída a Santa Casa de Misericórdia, voltada para o atendimento de pessoas com deficiência física. (Mazzota, 2001).

Apesar do evidente avanço em relação ao atendimento clínico dos sujeitos com deficiência, os mesmos, ainda não tinham acesso à escolarização, na perspectiva da inclusiva. No Brasil, somente em 1961 o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, essa

inserção apesar de ser um marco importante não ofertava mais subsídios para compreender de forma essa inserção de fato deveria ocorrer.

Desde então, um silêncio ruidoso ecoou em relação ao processo inclusivo nos espaços educativos, e somente em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pela UNESCO, foram estabelecidos objetivos, princípios e diretrizes para uma educação inclusiva. Essa declaração ficou conhecida como Declaração de Salamanca e ainda na atualidade é um importante documento norteador para a compreensão dos processos inclusivos. A partir desses marcos legais, a escola passa a receber crianças com deficiência, mudando o padrão instituído pelos currículos tradicionais e metodologias, e é neste momento em que o/a pedagogo/a é confrontado/a repensar as suas práticas pedagógicas.

Na contemporaneidade essa reflexão se faz ainda mais urgente, pois de acordo com o Censo Escolar de 2023, houve um aumento significativo nos últimos cinco anos de estudantes com deficiência matriculados na educação básica, 53,7% são estudantes com deficiência intelectual (952.904), 35,9% são estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), cerca de 636.202 estudantes. Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdocegueira (693). Além disso, 88.885 discentes possuem duas ou mais deficiências combinadas.

Este percentual reforça a necessidade de formar o/a educador/a para a realidade de uma sala de aula, como também disponibilizar o aparato necessário para que essa formação seja constante. Segundo Mantoan (2003, p. 43), ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do/a professor/a, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. É um processo longo e de muita resistência, pois historicamente este público foi marginalizado e silenciado, sem direito de conviver em sociedade.

Pensando nessas problemáticas anteriormente elencadas é que o desejo pela investigação dessa temática surgiu, enquanto estudante da graduação, fui atravessada por assuntos que me tocaram de maneira profunda, e que me fizeram pensar sobre a minha futura atuação como pedagoga em uma sala de aula multifacetada. Logo nos dois primeiros semestres, pude aprender que a sala de aula é muito mais complexa do que eu imaginava, me causando medo e, ao mesmo tempo, um temor muito grande diante desta responsabilidade. Mediante a esse temor, entendi que a minha pesquisa se voltaria para esta modalidade de ensino, a qual apresenta especificidades, características únicas e subjetividades do sujeito.

Durante o processo de formação no curso de Pedagogia na Universidade da Bahia, foi ofertado somente dois componentes curriculares voltados para a temática inclusiva que foi a Libras, com assuntos e discussões pertinentes para que pudesse fundamentar o conhecimento sobre uma língua que tem a sua própria cultura, gramática e identidade, e a Educação Inclusiva, que abordou discussões importantes acerca do processo histórico da educação inclusiva no Brasil, bem como, os paradigmas de institucionalização, as Políticas Nacionais voltadas para a educação inclusiva e as especificidades do Transtorno Global do Desenvolvimento, baixa visão, cegueira, surdez e paralisia cerebral. Ressalto que, os dois componentes ofertados não dão conta da complexidade dessa temática.

A inserção no futuro campo de atuação por meio dos estágios supervisionados proporciona um olhar sintetizado sobre o contexto escolar e mesmo com os estudos teóricos obtidos, e o aprofundamento é a imersão na sala de aula que mostra como de fato acontece a inclusão dos estudantes com necessidades específicas. Destaco que, o ato da matrícula não garante a inclusão, mas sim o acesso à instituição escolar, mas para que se torne efetivo é necessário ações pedagógicas especificadas, de acordo com a particularidade do estudante e para tal, o profissional precisa ter uma formação inicial que se debruce nas demandas existentes de acordo com complexidade da realidade escolar.

Diante dos programas ofertados na Universidade para os/as graduandos/as, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa Residência Pedagógica durante 18

meses do subprojeto intitulado: Docência na Educação Básica (Micro) Políticas de Permanência de Estudantes nos Cotidianos das Escolas, vivenciei na prática como as subjetividades existentes na sala de aula nos provoca a pensar como a nossa formação inicial nos prepara para a realidade existente nas salas de aulas. Durante o período de atuação como bolsista as inquietações me fizeram entender que há uma necessidade de ampliar a temática da educação inclusiva ainda na formação inicial a fim de proporcionar ao/à educador/a uma base robusta sobre esta modalidade ampla.

Diante disso, surgiu a seguinte questão de pesquisa: "De que forma os concluintes do curso de Pedagogia do DEDC I – UNEB percebem, em sua formação inicial, a instrumentalização necessária para atuar com os sujeitos da Educação Especial no contexto de sua prática pedagógica?"

Diante do problema de pesquisa apresentado, este estudo tem como objetivo geral **“Compreender de que forma os/as concluintes do curso de Pedagogia UNEB/ DEDC I identificam em sua formação as condições necessárias para atuar na prática pedagógica com os sujeitos da educação especial.”** e como objetivos específicos: (a) Conhecer o perfil dos concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia UNEB/ DEDC I; (b) Identificar o conhecimento sobre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva dos/as concluintes do Curso de Pedagogia UNEB/ DEDC I; e (c) Refletir sobre os desafios e possibilidades presentes no currículo do curso de Pedagogia, visando o atendimento do público alvo da educação especial.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando o método do estudo de caso, utilizando como dispositivos metodológicos o questionário, a fim de analisar o perfil dos/as participantes e os conhecimentos adquiridos na oferta dos componentes curriculares Libras e Educação Inclusiva, bem como a observação participante realizada como também a participação em monitorias, e projetos de extensão voltadas para este campo do conhecimento. Esta pesquisa será relevante para que essa discussão sobre o fazer pedagógico na educação inclusiva na formação inicial seja expandida para diálogos mais recorrentes durante a graduação. Atualmente, os/as profissionais que atuam na área da educação atuantes têm sido desafiados/as diariamente com a complexidade na sala de aula, dessa forma, espera-se que este

estudo contribua para a ampliação do conhecimento da educação inclusiva na formação inicial em Pedagogia com intuito de promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Com isso, esta monografia está organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro deles a introdução, onde apresento o que será abordado na pesquisa, a justificativa, a problemática, bem como os objetivos; o segundo capítulo intitulado “Aspectos históricos e legais sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência”, onde apresento breves aspectos históricos e legais que remontam a educação inclusiva desde um cenário mundial até suas reverberações no Brasil; o terceiro capítulo intitulado “Formação inicial do pedagogo: desafios e possibilidades no âmbito da educação inclusiva” no qual apresenta considerações importantes acerca da formação docente para educação inclusiva, com ênfase no currículo do curso de Pedagogia; o quarto capítulo nomeado como “A educação inclusiva no curso de Pedagogia do DEDC I: Análises e discussões” explicita os procedimentos metodológicos utilizados, o *lócus* da pesquisa, o perfil dos/as participantes e a análise de dados feitas após as respostas obtidas por meio do questionário. E por fim, o quinto e último capítulo apresentando as Considerações finais, sobre a pesquisa.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O presente capítulo apresenta de forma cronológica, um breve histórico sobre os marcos históricos e legais da educação inclusiva, que foram fundamentais para a inserção e consolidação de forma institucionalizada na sociedade, dando ênfase as criações e reformulação de leis que auxiliaram na garantia dos direitos básicos dos sujeitos da inclusão e como essas reverberações influenciaram na perspectiva acerca da inclusão no Brasil, especificando as primeiras instituições que foram fundadas a fim de atender este público, contudo, antes mesmo de existir o conceito educação inclusiva é necessário resgatar a história e caracterizar quem são esses sujeitos e qual a sua trajetória até o acesso à escolarização.

2.1. Breve aspectos históricos

Durante séculos, as pessoas com deficiência foram marginalizadas e excluídas da sociedade, sem direito a ter acesso ao esporte, lazer e educação. De acordo com Rodrigues (2006), esta “epidemia social” foi alastrada rapidamente como uma doença contagiosa, uma peste assustadora e com pequenas chances de cura. Para entender o trajeto percorrido por estes indivíduos na busca pelo exercício de sua cidadania, é importante destacar a história de persistência e luta destas pessoas ao longo do tempo.

Na antiguidade, as pessoas com deficiências eram abandonadas e não recebiam nenhum tipo de assistência, Segundo Pessotti (1984) apud Silva (2010. p, 14), “as crianças com deficiências físicas ou mentais nascidas em Esparta eram eliminadas ou abandonadas, já que eram consideradas subumanas”. Um fato interessante que acontecia era a supervisão por parte do Estado, onde havia a verificação do estado de saúde da criança, se ela não fosse considerada saudável, era entregue à morte por meio do abandono.

Considerando a perspectiva religiosa cristã, a Bíblia apresenta em suas escrituras o cego, o manco e o leproso, “[...] pedintes ou rejeitados pela comunidade,

seja pelo medo de doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses.” (Aranha, 2005, p. 7)

A partir da Idade Média, o abandono começou a apresentar um índice de queda, em função do advento do cristianismo, através da premissa de que os humanos foram criados à imagem e semelhança de Deus. Como resultado, o infanticídio passou a ser considerado um crime, contribuindo para o surgimento do paradigma de institucionalização, período em que os conventos, asilos e hospitais psiquiátricos se transformaram em espaços reclusos com o intuito de abrigar as pessoas com deficiência. De acordo com Aranha (2005), as pessoas com deficiência eram ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Este paradigma tinha como principal característica a retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e a manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

As mudanças mais evidentes passaram a correr, sobretudo entre os séculos XVI e XVII, marcos essenciais para uma nova percepção sobre a deficiência, e isso se deu em virtude do avanço do conhecimento da medicina que fortaleceu a tese da organicidade e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural. A deficiência não é mais vista como um castigo divino, possibilitando o atendimento médico para esses sujeitos. Ou seja, as pessoas com deficiência não eram mais exterminadas, e teriam o direito de receber um acompanhamento clínico, contudo ainda não estavam completamente incluídas nas atividades cotidianas (Aranha, 2005).

Contudo, essa brecha clínica e assistencialista abriu possibilidades para que alguns médicos, padres, freiras e outros/as cooperadores/as fizessem tentativas de intervenções para estimular a aprendizagem desses sujeitos, a exemplo disso temos no século XVI, o monge espanhol Pedro Ponce de León, que se tornou o primeiro educador de pessoas surdas, mas este ensino se dava somente aos filhos dos nobres. Além de fundar uma escola para surdos no Mosteiro de San Salvador em Onã Burgos, León desenvolveu o alfabeto manual para que as crianças pudessem escrever e fazer

a datilologia das palavras. Mudando a perspectiva de que o surdo não poderia ser educado.

Já no século XVII, foi fundada a primeira escola pública para os/as surdos/as, por abade Charles Michel de l'épée, em Paris, de acordo com Silva (2010, p.19) “um dos grandes méritos de abade foi ter reconhecido a existência de uma língua por meio da qual os/as surdos/as poderiam se comunicar, e partir disso, desenvolvido um método que consistia em ensinar os sinais correspondentes aos objetos e aos eventos concretos.” Outro marco para as pessoas com deficiência foi a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, também em Paris em 1784, por Valentin Haüy, utilizando no processo de aprendizagem das letras em relevo. Segundo Silva (2010, p. 20):

Em 1829, um dos alunos do instituto, Louis Braille, um jovem cego francês que tinha a preocupação de atender as necessidades dos cegos, adaptou o código militar de comunicação noturna criado por Charles Barbier de La Serre. A adaptação inicialmente recebeu o nome de sonografia e posteriormente e, posteriormente, Braille, como até hoje é reconhecido o sistema composto por pontos em relevo, que conforme organizadas, representa as letras do alfabeto, as vogais acentuadas, os sinais de pontuação, os símbolos matemáticos e químicos e as notas musicais.

Por volta 1800, Jean Marc Gaspard Itard, médico francês, se destacou por educar um menino com deficiência mental, chamado Vitor, considerado o menino selvagem de Aveyron. No ano de 1832, foi fundada na Alemanha uma instituição voltada para atender deficientes físicos. A ampliação destinada para os/as deficientes foi ampliada lentamente, com muita luta e resistência.

Todos esses avanços foram essenciais para desmistificar o conceito de que as pessoas com deficiência não poderiam ser educadas, a princípio os marcos foram pontuais, somente para as pessoas surdas e cegas. O caráter filantrópico e médico destinado ao atendimento das pessoas com algum tipo de deficiência oportunizou a visibilidade discursiva do tema em várias frentes políticas e essa efervescência que estava ocorrendo no mundo passou a exercer influência em solo brasileiro.

E com isso, foram sendo criadas as primeiras instituições no Brasil destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência, entre elas o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, por D. Pedro II, que atualmente se chama Instituto Benjamin Constant. Seguido da criação do Imperial Instituto de Mudos-Surdos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), situado no Rio de Janeiro. Já em 1926, é fundado no Brasil o Instituto Pestalozzi, com o intuito de atender pessoas com deficiência mental. E em 1931 foi instituída a Santa Casa de Misericórdia, voltada para o atendimento de pessoas com deficiência física. Já em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE (Mazzota, 2001).

O modelo de atendimento exclusivamente médico e assistencialista destinado a sujeitos com deficiência perduraram por longos anos, até que no início da década de 60, do século XX, em virtude dos movimentos de reformulação educacional começaram a ser estruturados centros de atendimentos psicopedagógicos no Brasil, que tinham o objetivo de ofertar uma possibilidade de aprendizagem aqueles que possuísem algum tipo de dificuldade no que se diz respeito à aprendizagem, contudo é preciso ressaltar que naquele primeiro momento a ideia de uma abordagem médico – pedagógica era consideravelmente recente e até então tinha como abordagem principal, adequar o sujeito com deficiência para estar apto a realizar as suas atividades junto aqueles das classes regulares (Felismino, 2023, p. 56).

Esse efeito ficou conhecido como o paradigma da integração, que tem como conceito a:

[...] necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade (Aranha, 2005, p. 18).

Dessa forma, o sujeito com deficiência só poderia estar em sociedade se houvesse uma adequação/modificação, que tinha como finalidade, o tornar mais “normal possível”, mas a sociedade também era reorganizada a fim de subsidiar o serviço necessário para que este público pudesse se assemelhar com os demais.

De acordo com Aranha (2005), este paradigma foi organizado em três etapas. Na primeira, era feita uma avaliação pela equipe de profissionais, a fim de fazer uma análise do que seria necessário, para as devidas alterações, para que o indivíduo pudesse se tornar mais normal possível. A segunda etapa era de intervenção, momento em que a equipe dava suporte por meio do atendimento de acordo com a análise feita na etapa anterior. Na terceira e última fase, a pessoa com deficiência era encaminhada para viver em sociedade.

Ainda na década de 1960, este paradigma começou a ser combatido através das críticas, pelas próprias pessoas com deficiência e das academias científicas, pois as diferenças, na realidade, não se “apagam”, mas sim, são administradas na convivência social (Aranha, 2005, p. 19). Outra crítica foi a “expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao ser humano o “ser igual”, e como se ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social”. Diante dessas críticas, houve uma ampliação sobre o discurso que passou a dar visibilidade e reconhecimento para este sujeito:

[...] um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem (Aranha, 2005, p. 20).

Com isso, a reorganização da sociedade se torna essencial para que as pessoas com deficiências possam ser incluídas nas mais diversas áreas sociais. Dessa forma, surge o paradigma de suporte, caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Para isso, foi necessária a disponibilização de diferentes suportes, sendo eles no âmbito (social, econômico, físico e instrumental) (ARANHA, 2005).

Este procedimento foi nomeado de Inclusão social, pois não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade. Assim,

o paradigma de suporte (inclusão) apresenta uma concepção contemporânea para que a sociedade possa se ajustar mediante as especificidades do sujeito, como também subsidiar condições e meios de acesso para que este público possa estar inserido de forma respeitosa na comunidade (ARANHA, 2005).

2.2. Aspectos legais

Durante o processo de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, foi possível evidenciar o surgimento de um arcabouço legal que subsidiou conquistas em âmbito educacional, legitimando o acesso e permanência dos sujeitos da educação especial nos espaços educacionais.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024, trouxe um marco significativo para este campo do conhecimento, por dar visibilidade às pessoas com deficiência no âmbito educacional brasileiro. Neste primeiro momento, a nomenclatura utilizada foi excepcional. Como apresentado no Capítulo X, o Art. 88 da referida legislação “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Esta primeira lei proporcionou a ampliação do público escolar independente das suas singularidades, porém, diante da segregação existente, ainda não havia uma metodologia para subsidiar de maneira consistente o acesso, a garantia e estadia deste público em uma instituição de ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, instituída em 1971, dá ênfase ao atendimento para os/as estudantes com deficiências físicas ou mentais, se referindo ao atendimento “especial”, como mostra a seguir:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Como este atendimento especial não foi especificado pela legislação, também não houve avanços para a devida assistência à pessoa com deficiência. A Constituição Federal, promulgada em 1988, é um marco histórico na redemocratização da sociedade brasileira que havia saído de uma Ditadura Militar. Tendo como fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (BRASIL, 1988). Os direitos estabelecidos que fundamentam a Constituição incluem a igualdade, liberdade, dignidade humana, saúde, educação, moradia e trabalho, entre outros. Além disso, garante direitos sociais como o direito à cultura e ao lazer.

De acordo com a Constituição de 1988, Capítulo III, do Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Este direito estabelecido, pela Constituição, oportuniza a pessoa com deficiência o acesso à educação, independente das especificidades, todos devem estar inseridos.

Já o Art. 206. da Constituição Federal Brasileira apresenta a base para a ministração do ensino de acordo com os seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Dessa forma, o ato da matrícula não assegura a permanência do/as estudante na instituição de ensino, sendo necessária a fiscalização no que diz respeito aos recursos necessários para a permanência dos sujeitos da educação especial no âmbito escolar.

Em 1994, a Declaração de Salamanca foi instituída através da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade que aconteceu na Espanha, foi essencial para garantia do ensino às crianças com deficiência e para estabelecer princípios fundamentais como:

"Art. 2 – Acreditamos e proclamamos que: Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas – sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional." (UNESCO, 1996,)

Após a Declaração de Salamanca, a discussão sobre a inclusão foi amplamente difundida, por conter orientações para que as ações pudessem se desenvolver no âmbito regional, nacional e internacional. As orientações a serem desenvolvidas nacionalmente referem-se aos seguintes aspectos: política e organização; fatores relativos à escola; recrutamento e treinamento de educadores/as; serviços externos de apoio; áreas prioritárias; perspectivas comunitárias; requerimentos relativos a recursos (Silva, 2010).

Esta declaração defende que todos têm o direito de ser incluídos no contexto educacional, especificamente no ensino regular, independentemente das diferenças e com o suporte necessário para o desenvolvimento do indivíduo. Nessa direção os tópicos serviços externos de apoio e perspectivas comunitárias representam um avanço importante na Declaração de Salamanca, pois defende que as escolas locais devem ter os recursos necessários para atender este público e profissionais como: fonoaudiólogos/as, terapeutas-ocupacionais, professor/a- consultor/a, ofertando um serviço que assegure a permanência do/a estudante por meios dos recursos na escola regular.

Os aspectos que favorecem a inclusão da pessoa com deficiência por meio da parceria dos pais com a instituição escolar como participantes ativos, observando processo de aprendizagem de seus/as filhos/as; o envolvimento da comunidade através de organizações voluntárias em áreas geograficamente pequenas (nos bairros) com o intuito de complementar as atividades escolares e de identificar as necessidades existentes, exercendo a autonomia, o respeito, avaliando os serviços oferecidos e propondo mudanças. A conscientização pública, através dos políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, no sentido de reafirmar o compromisso para inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar por intermédio de ações positivas; e as mídias como aliada na propagação de informações para a inserção de maneira respeitosa deste público nas escolas (UNESCO, 1994).

Após dois anos de promulgação da Declaração de Salamanca, foi instituída no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN Nº 9394/96, trazendo alterações no que se refere ao atendimento educacional para a pessoa com deficiência. O Art 58. da referida Lei apresenta o entendimento sobre a educação especial, que é uma modalidade de ensino escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos/as com necessidades especiais.

Assim, na LBD, inciso 2, o atendimento educacional especializado pode ser em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos/as estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. Já o Art. 59 apresenta como os sistemas de ensino devem oferecer suporte educacional aos/às educandos/as com necessidade especiais.

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – 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;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Essa legislação apresenta avanços para o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência ao propor a adaptação dos currículos escolares e a disponibilização de recursos educativos que amplia a possibilidade da efetivação das práticas inclusivas, pois passa a se comprometer com a aquisição dos recursos materiais e adequação curricular. Somado a isto, o reconhecimento da necessidade de diversificar as metodologias de acordo com as singularidades dos/as estudantes e a qualificação dos/as docentes para que estejam preparados/as para atender a demanda da diversidade existente em uma sala de aula.

No ano de 2001 é instituída as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que assegura o atendimento educacional especializado em todas as modalidades de ensino, caracterizando o perfil dos sujeitos a qual se destina, conforme indicação abaixo:

- I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Este documento apresenta de maneira detalhada aspectos relevantes ao definir aos sujeitos da educação especial, possibilitando a definição das peculiaridades apresentadas por estes/as estudantes, permitindo sua identificação e conseqüentemente o atendimento de suas necessidades educacionais.

No ano de 2002, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo que a formação de professores/as deve ocorrer em nível superior, nos cursos de licenciatura, de graduação plena. Somado a isto, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais. A partir desta diretriz, a disciplina educação inclusiva passou a fazer parte do currículo dos cursos de licenciatura, possibilitando novos conhecimentos e discussões sobre as necessidades educacionais desses estudantes.

Ainda no ano de 2002, houve um marco significativo para a comunidade surda, com a instituição da Lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). Além disso, essa legislação incluiu Libras como componente curricular obrigatório para os cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) foi promulgada, objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem dos/as estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. Apresentando pontos importantes para a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, como também instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

O AEE é essencial para a potencialização do aprendizado da pessoa com deficiência, que é estimulado de acordo com as suas especificidades. Para tal atendimento, é ofertada de acordo com a Resolução nº 4/2009, Art. 1º, “uma sala de recursos multifuncionais em escolas públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.” (BRASIL, 2008). Os materiais são utilizados de acordo com as especificidades do aluno.

O Atendimento Educacional Especializado pode ser ofertado numa sala multifuncional na instituição escolar em que o/a estudante com deficiência está matriculado/a ou em escolas-pólo e deve ser realizado:

[...] mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino de LIBRAS, sistema braille, Soroban, orientação e mobilidade, atividade de vida autônoma, comunicação alternativa, tecnologia assistiva e enriquecimento curricular (BRASIL, 2008).

Este atendimento deve ocorrer no turno oposto da escolarização do/a estudante, não sendo substitutivo à inclusão na escola da Educação Básica, contribuindo para potencializar a aprendizagem, com a devida articulação do planejamento das aulas entre os/as professores/as da classe com os/as professores da sala de AEE que “realiza a identificação de habilidades e dificuldades funcionais de cada criança com o objetivo de elaborar um plano de atendimento para que os recursos sejam providenciados, os materiais sejam produzidos e o atendimento à criança realizado” (Machado, 2009, p. 123).

Documentos como este, são fundamentais para que as escolas possam dar o suporte necessário, sejam acessíveis e executem as adaptações essenciais dos materiais didáticos para garantia deste público na instituição de ensino de maneira satisfatória, pois a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas da Educação Básica. (BRASIL, 2008).

Em 2015, a Lei nº13.146 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como 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, 2015). A referida Lei apresenta direitos importantes para as pessoas com deficiências, em seu Art. 3º, inciso XII, dá ênfase ao profissional de apoio escolar que:

[..] exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, 2015).

Este/a profissional de apoio desempenha um papel fundamental ao auxiliar o/a estudante com deficiência que requer um suporte específico durante sua permanência na instituição escolar, visto que o/a professor/a não consegue atender de maneira pontual todas as suas necessidades, mediante a complexidade de uma sala de aula. Neste espaço, o/a professor/a pode ter estudante surdo/a, cego/a, com deficiência física ou transtornos globais do desenvolvimento. O/A profissional de apoio desempenha um papel fundamental como mediador/a no processo de ensino e aprendizagem, ao auxiliar nas adaptações das atividades de forma individualizada. Porém, sua atuação não se limita apenas ao ambiente da sala de aula; as experiências vividas no recreio, as interações com os/as colegas e a colaboração com a equipe escolar são essenciais para garantir a permanência desse público na escola.

Um erro comum ao falar sobre o/a mediador é considerá-lo/a o professor principal do estudante com necessidades educacionais especiais, pois de acordo com Mousinho et al. (2010, p. 95), ele deve ser visto como “uma agente de inclusão” por possibilitar a inclusão da criança com deficiência no processo educacional.

Todos esses marcos legais mostram os avanços significativos para a educação inclusiva brasileira, a fim de assegurar a todos os sujeitos um ensino de qualidade. No entanto, o arcabouço legal citado não garante a efetivação das práticas inclusivas, pois são muitas as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, sejam elas, barreiras arquitetônicas, lacuna nas atividades escolares, escassez da formação

docente voltada para metodologias inclusivas, entre outras problemáticas que atravessam a inclusão deste público.

3. FORMAÇÃO INICIAL DO/A PEDAGOGO/A: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo se dedica a destacar aspectos da formação inicial do/a pedagogo/a no Brasil, com foco na educação inclusiva. A necessidade da discussão da formação de professores/as vinculada ao campo da educação inclusiva, ocorreu em conjunto com as transformações sociais que foram cruciais para trazer essas discussões para o cenário acadêmico, impulsionadas pelas revisões das leis e dos currículos do Curso de Pedagogia. Apesar de ser um tema que atualmente tem ganhado visibilidade, os progressos obtidos ao longo do tempo foram fundamentais para a implementação dos estudos teóricos no ensino superior.

3.1. Aspectos históricos da formação pedagógica no Brasil

O contexto histórico da formação inicial do/a pedagogo/a se deu mediante as transformações ocorridas na sociedade brasileira, a partir de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida Lei especifica no Artigo 4º que os/as professores/as deverão ser treinados/as nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Dessa forma, foi exigido que houvesse um preparo didático, sem uma referência propriamente dita do preparo pedagógico (Saviani, 2009).

Em 1835, foi instituída, no Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal e que se expandiu para as demais províncias. Mas as Escolas Normais recomendavam uma formação específica, porém o currículo predominante era da Escola de Primeiras Letras, sendo necessária uma nova preparação para que os/as professores/as pudessem ter o domínio na transmissão dos conteúdos, ignorando a parte didática-pedagógica. A princípio, as Escolas Normais passaram uma fase de instabilidade quando:

Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era

muito pequeno o número de alunos formados. Por isso, Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou no Regulamento de 1854 ao exercer o cargo de ministro do Império (Saviani, 2009, p. 144).

O fechamento das Escolas Normais não teve sucesso, sendo reaberta em 1859, e os cursos continuaram a ser instalados. Mudanças no padrão de funcionamento das Escolas Normais ocorreram, trazendo uma reforma marcada pelo:

[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal [...]

[...] centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (Saviani, 2009, p. 145).

Como consequência, a Escola Normal se expandiu para os demais Estados do país, ainda tendo com fundamento a transmissão de conhecimentos, mas este período foi encerrado com a chegada de uma nova etapa, com a abertura dos Institutos de Educação, em 1932, por Anísio Teixeira, trazendo mudanças significativas em alterar a Escola Normal em Escola de Professores/as, tendo em seu currículo os componentes curriculares a seguir:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando RBE 40.indd 145 7/4/2009 14:27:19 146 Dermeval Saviani Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo [...] (Saviani, 2009, p. 145).

Percebe-se que este modelo teve como objetivo consolidar o padrão pedagógico-didático da formação docente, ao possibilitar a retificação das inconsistências da Escola Normal, mas em seu currículo.

Em 1934 foi fundada a Universidade de São Paulo, e em 1935 a Universidade do Distrito Federal, sendo bases fundamentais para a organização do curso de formação de professores/as para as escolas secundárias, ampliado para todo o país por Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, resultando na institucionalização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e a criação do curso de Pedagogia.

Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (Saviani, 2009, p. 147).

Os/As professores/as eram formados para ensinar de acordo com o currículo das escolas secundárias e para exercer a docência nas Escolas Normais. Durante três anos, os estudos eram voltados para componentes curriculares específicos e um ano para a formação didática (Saviani, 2009). Em decorrência do golpe militar de 1964, foram necessárias algumas modificações no âmbito educacional, com a instituição da LDB nº 5.692/71, resultando na modificação do ensino primário e secundário, sendo renomeados como primeiro e segundo graus. Com esta nova organização, as Escolas Normais perdem seu espaço dando, lugar a uma habilitação específica no 2º grau para o Magistério.

Pelo Parecer nº 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (Saviani, 2009, p.147).

O currículo propunha o ensino no 1º e 2º graus para a formação geral, uma parte era destinada para a formação especial. A LDB nº 5.692/71 trouxe um marco voltado à formação do/a professor/a no ensino superior em cursos de licenciatura curta (no período de três anos) e plena (no período de quatro anos). Além do curso de Pedagogia habilitar o/a graduando/as para o magistério conferiu-se a atribuição de formar os/as especialistas em Educação, aí compreendidos os/as diretores/as de escola, orientadores/as educacionais, supervisores/as escolares e inspetores/as de ensino (Saviani, 2009, p. 147).

A partir de 1980 houve uma mobilização resultando na reformulação dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, tendo como base a docência para todos os/as profissionais da educação. À luz desse princípio, a maioria das instituições tendem a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores/as para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental) (Saviani, 2009, p. 148).

A LDB nº 9.394/1996 representa um marco significativo para a educação, abrangendo todas as suas modalidades. Ao tratar do ensino, ela define princípios essenciais que devem ser seguidos para a formação de profissionais da educação no nível superior, visando prepará-los/as adequadamente para o exercício da docência. Como consequência, a habilitação para o magistério passa a ser chamada de Curso Normal, além da mudança de carga horária, que antes era de 2200 horas, com a LDB nº 9.394/96, passa a ser destinada no mínimo 2400 horas (Rosa; Búrigo, 2020).

Ao definir metas a serem cumpridas com o prazo de dez anos, o Artigo 87 da referida LDB, apresenta em seu Parágrafo 4º que para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental os/as professores/as deveriam possuir o ensino superior, como consequência, houve uma mobilização por parte de algumas instituições municipais que fechando parcerias com universidades/faculdades públicas e privadas para que os/as docentes habilitados/as pelo magistério, pudessem ingressar no ensino superior a fim de cumprir a meta estabelecida. Dessa forma, houve a extinção da oferta do Curso de Magistério no Ensino médio.

No ano de 2002 foram promulgadas as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, apresentando princípios, procedimentos para a organização institucional do currículo em todas as modalidades do ensino na educação básica, dando destaque para o atendimento à diversidade. Nessa direção, o componente curricular Educação inclusiva foi inserido no currículo dos cursos de licenciatura como componente obrigatório. Essa normativa constitui-se um avanço no campo educacional, pois as discussões teóricas que antes não faziam parte do âmbito acadêmico, começam a ganhar visibilidade através desse componente curricular no curso de Pedagogia, ao apresentar especificidades, singulares e características da pessoa com deficiência, a fim de ampliar o conhecimento evitando concepções equivocadas sobre os alunos atendidos pela educação especial no processo de ensino e aprendizagem.

Com as reformas implementadas na área da educação, a formação de professores/as passou por transformações significativas. Assim, em 2006, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) conforme descrito por Evangelista e Triches (2006, p. 5), que se organizou em três principais eixos: “docência, gestão e produção do conhecimento”. Essa estrutura definiu que a Universidade seria o local destinado à oferta dos cursos de Pedagogia, visando à formação inicial para o exercício da profissão docente na:

[...] Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE, 2006).

Também especifica como o curso de Pedagogia deve ser estruturado, respeitando a diversidade nacional quanto à autonomia pedagógica das instituições de ensino e a distribuição da carga horária mínima de 3.200 horas, de acordo com o Art. 7º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que devem ser distribuídas da seguinte forma:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (CNE, 2006).

Para atender às 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do/a estudante, a referida legislação propõe vivências práticas durante a graduação, através de projetos de extensão e monitorias que desempenham um papel significativo na formação do/a futuro/a pedagogo/a. Entendendo que o ensino, a pesquisa e a extensão fazem parte do currículo do curso de Pedagogia, no entanto, nem todos os/as estudantes conseguem participar dessas vivências para além do ensino, por estarem na maior parte do tempo atuando no mercado de trabalho, isso os/a impede de dedicar quatro horas diárias e vinte horas semanais para se engajar em projetos de monitoria e em pesquisas associadas à iniciação científica, além disso, há uma quantidade restrita de vagas, o que dificulta a participação de todos/as os/as interessados/as.

Os estágios supervisionados, quando estão integrados no ensino, é por vezes a única oportunidade para o/a graduando/a, que não tem a possibilidade de participar de outras atividades como pesquisa e extensão, de atuar no futuro campo de trabalho, por apresentar sucintamente os desafios e possibilidades do processo de ensino e aprendizagem, dando a oportunidade de observar, planejar e implementar intervenções em um curto espaço de tempo, mas ainda são insuficientes. A estadia provisória deste/a estagiário/a serve para dar uma ideia do funcionamento de uma sala de aula, mas não oportuniza uma vivência capaz de preparar o/a futuro/a pedagogo/a para o exercício de sua profissão.

3.2. Formação docente: uma discussão sobre Ensino, Pesquisa e Extensão

Como elucidado anteriormente, o processo histórico que perpassa a formação docente, especificamente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sofreu inúmeras alterações ao longo da história, mudanças estas que acompanharam as modificações sócio-políticas do país. Por isso, pensar em formação docente é refletir sobre tramas complexas que são de ordem educacional, mas que também evidenciam o momento político do país.

Ao passo que as discussões e mobilizações sociais avançam, é que a docência também se constrói e conseqüentemente suas leis e diretrizes, logo, é sempre um processo ininterrupto feito da reflexão constante da necessidade das demandas diárias. Pela especificidade da atuação profissional, a formação docente demanda ciclo de continuidades, ou seja, é um processo que tem início com a escolha da profissão, contudo não tem data para ser finalizado, demandando compromisso com o fazer pedagógico para transformar a sala de aula em campo fértil para a pesquisa.

Segundo Freire (1996), mesmo com a singularização desse processo, existem saberes que são necessários e indispensáveis a todo/a professor/a como o conhecimento sobre a necessidade do/a educando/a e do mundo a sua volta, exigindo rigorosidade metodológica, pesquisa, criticidade, estética, consciência do inacabado para formar-se e permanecer formando-se porque compreende que não domina todas as ferramentas necessárias.

Pensando especificamente no conceito de formação inicial, que é foco principal dessa pesquisa, é fundamental que o/a professor/a tenha um embasamento teórico para a sua futura atuação em sala de aula. Segundo Tardif (2008, p. 288), “a formação inicial visa habilitar os alunos – os futuros professores — à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos”. Já Pimenta (1997, p. 6), espera que a formação inicial “desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.”

Neste sentido, a formação inicial deve ser elencada com a prática, no exercício docente. Esta formação é composta por componentes curriculares que se interligam com a futura atuação docente da seguinte forma: “a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.)” (Tardif, 2008, p. 288). Além de habilitar o/a futuro educador/a ao planejar uma aula e elaborar projetos, esses estudos também auxiliam no entendimento sobre o desenvolvimento das crianças, as características de cada fase, sem desconsiderar o contexto sócio-histórico no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor supracitado, é preciso considerar que na formação inicial existem lacunas da prática cotidiana que é natural a este momento da formação, pois a carga horária teórica recebida só fará sentido a partir dessa interação com o processo mais prático, porém é necessário que o/a futuro docente construa bem essa base reflexiva, que seja capaz de auxiliá-lo/a na compreensão do que vier a acontecer ao longo do tempo.

A prática docente não é apenas um objeto das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos, os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes da reflexão sobre a prática educativa no sentido amplo do tempo. (Tardif, 2011, p. 37).

Neste sentido, a formação inicial é composta pela pesquisa, ensino e a extensão que se constituem o tripé universitário responsável pela formação do/a docente, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 7/2018 e tem o objetivo de trazer na formação inicial a oportunidade de o/a graduando/a unir a teoria à prática. O ensino ocorre por meio dos componentes curriculares que são ofertados a cada semestre e que são divididos entre: núcleos de estudos básicos, integrados, seminários e atividades complementares.

A pesquisa é experienciada pelo graduando/a no contexto dos componentes curriculares, por meio da iniciação científica que é desenvolvida no decorrer da graduação, custeada por órgãos financiadores como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que incentiva a pesquisa científica e tecnológica, como também no Trabalho de Conclusão de Curso, mais conhecido como TCC momento em que o estudante produz a sua monografia para a obtenção do diploma para a finalização do curso através da pesquisa.

Já a extensão pode ocorrer por meio da monitoria, de cursos ofertados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que oferece ao/à estudante do 1º ao 4º semestres a oportunidade de ingressar na escola e conhecer o “chão da instituição”, vivenciando experiências através da imersão em sala de aula.

Dentre os programas oferecidos pelo Governo Federal no ano de 2018, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi lançado o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que também teve o objetivo de proporcionar aos/às estudantes de graduação a oportunidade de estarem imersos no ambiente escolar, por meio da parceria entre a Universidade e a Educação Básica. De acordo com as diretrizes do referido programa, o/a docente da instituição de ensino superior apresenta um projeto de investigação e intervenção para obtenção de financiamento e, uma vez aprovado, assume o papel de professor orientador. Os/As graduados/as que participam do programa são denominados/as residentes, enquanto os/as professores/as da Educação Básica que integram o projeto são chamados/as de preceptores/as.

O PRP é semelhante ao estágio supervisionado, mas com uma carga horária superior, totalizando 440 horas, distribuídas da seguinte maneira: 60 horas dedicadas à ambientação, 320 horas de imersão (sendo 100 horas destinadas à regência, que inclui planejamento e pelo menos uma intervenção pedagógica) e 60 horas para a elaboração do relatório final, avaliação e compartilhamento de experiências (CAPES nº 06/2018). Tanto o PIBID como o PRP são programas financiados pela CAPES e fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação.

Conforme o Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no artigo 3º menciona que a iniciação científica e a extensão são consideradas atividades práticas, embora não

sejam obrigatórias, ao contrário dos componentes curriculares, que o/a graduando/a deve cursar para obter seu diploma. Já a extensão e a monitoria não têm essa exigência, mas promovem experiências significativas na formação inicial e podem compor a carga horária de estudos complementares.

É necessário pensar em ações que ampliem a inclusão de mais estudantes nessas atividades, iniciando pela ampliação das vagas, pois a quantidade estabelecida não consegue atender a todos/as os/as graduandos/as, outra questão importante a ser considerada diz respeito ao tempo dedicado ao mercado de trabalho para garantir a sobrevivência também estabelece barreiras acadêmicas para os graduandos de modo geral, mas em especial do curso de Pedagogia, que constitui foco desta investigação. Isso reflete na dificuldade de participação na monitoria, na iniciação científica e em outras atividades acadêmicas. Diante da realidade, o/a estudante necessita fazer escolhas de acordo com a sua disponibilidade.

Zago (2006) afirma que há uma luta constante entre os/as graduandos/as que gostariam de ter mais tempo para dedicar a faculdade, mas encontram-se em situações adversas como: elevada carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, assim como não conseguem participar das ações formativas que são ofertadas na Universidade em função das questões abordadas pelo autor supracitado. É fundamental investir em ações afirmativas que garantam a permanência integral dos/as estudantes na Universidade, através da oferta de bolsas de estudos que viabilizem sua estadia no ensino superior. Somado a isto, é importante refletir que o perfil do/a estudante universitário/a é heterogêneo, sendo necessária a adoção de estratégias para atender às necessidades do/a estudante.

3.3. Formação docente no contexto da Educação Inclusiva

A formação de professores/as para atender os sujeitos da educação especial, assim como a inclusão desses/as estudantes na escola de Educação Básica, historicamente caminhou de forma paralela ao projeto educacional brasileiro.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 é mais recente e já traz em seu Capítulo 2, nos fundamentos e princípios básicos para a formação docente, que todo/a professor/a precisa formar-se considerando as especificidades do mundo atual, contribuindo para a “consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (CNE/CP Nº 4, p.4)

Desse modo, o a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, em seu Artigo 8 aborda nas disposições finais que:

Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial. (BRASIL, 2024)

Mediante desses avanços e das normativas estabelecidas, no âmbito da formação inicial, como já foi apresentado nos capítulos anteriores, são ofertados dois componentes curriculares no intuito de ofertar ao/à graduando/a tenha o conhecimento teórico sobre o trabalho junto aos/às estudantes da educação especial. Saviani (2009) aponta que esta questão ainda continua "em aberto". Apesar da possibilidade do curso de Pedagogia ser um espaço adequado para essa formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso definidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, mencionam o assunto de maneira pontual, apenas em dois componentes curriculares. O autor (2009) ainda complementa que:

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade [...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (Saviani, 2009, p. 153).

Desse modo, a reflexão supracitada é extremamente necessária para o desenvolvimento de uma prática efetiva na formação de professores/as, levando em consideração a realidade atual do/a estudante da educação especial, para que as leis existentes não permaneçam apenas no papel, mas que sejam efetivamente implementadas na prática.

Ainda no contexto da formação inicial o/a graduando/a tem a possibilidade de participar de projetos e ações voltadas para o atendimento dos/as estudantes da educação especial como os programas de iniciação à docência, exercendo um papel relevante para a construção da prática pedagógica, enquanto profissional reflexivo/a. Essa reflexão se faz necessária para o aprimoramento do exercício docente, a fim de atender às demandas que são apresentadas pelos/as estudantes com necessidades educacionais especiais. De acordo com Fontana e Favero (2013, p. 7):

[...] entende-se que a reflexão, constituinte da articulação constante entre teoria e prática, permite transformações sobre a realidade e as ações concretas sobre ela. Assim, as mudanças que o homem provoca em seu meio, em sua realidade, por meio de sua atividade, determinam alterações em suas representações sobre a realidade. Da mesma forma, mudanças nas representações (teorias) permitem novas formas de atividade.

É fundamental que essa reflexão resulte em um ato de transformação, por meio das mudanças necessárias para que a prática docente seja sensível, flexível e consciente. Na contemporaneidade, o contexto educacional demanda que profissionais desempenhem essa função de forma reflexiva, e é na formação inicial que essa reflexão deve ser fomentada. Atender estudantes com necessidades específicas de aprendizagem representa um desafio para toda a comunidade educacional, especialmente na busca por um ensino de qualidade. É crucial proporcionar condições para que esses/as estudantes possam aperfeiçoar suas habilidades e adquirir novas informações, o que demanda, especialmente, um aprimoramento, e uma capacitação contínua para os/as professores/as.

Conforme reflexão de Mantoan (2003), muitos/as professores/as estão habituados/as a uma aprendizagem fragmentária e meramente instrucional. Alguns/as profissionais esperam que, na formação continuada, recebam modelos pedagógicos

prontos que forneçam soluções imediatas para os desafios que podem surgir em suas salas de aula inclusivas. Esta realidade resulta em uma resistência à Pedagogia da diferença e a uma abordagem de ensino mais inclusiva, uma vez que esses/as educadores/as não compreendem plenamente o que implica a formação continuada e a inclusão escolar.

Compreendendo que nosso contexto educacional é excludente em todos os níveis, torna-se evidente que formar um professor para a educação inclusiva requer uma nova abordagem em seu papel e em suas práticas pedagógicas. Segundo Mantoan (2003, p. 43):

[...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda [...]

A garantia da formação continuada é uma conquista dos/as professores/as, que têm a finalidade de assegurar um ensino de qualidade para os sujeitos da educação especial, mas que “não é o suficiente para desenvolver as mudanças necessárias nesse aspecto da formação docente” (Silveira; Muniz, 2024, p. 9). Diante destes desafios, fomentou-se uma proposta para a resolução desta problemática, a partir do perfil formativo docente numa perspectiva generalista ou especialista. De acordo com Reis (2021) o modelo inclusivo requer a formação de dois tipos de professores:

- a) os *generalistas*, um processo formativo que o capacite a atuar com o conjunto dos estudantes em sala de aula, a partir de uma postura pedagógica atenda a todos os estudantes da turma, seja aqueles com deficiência e os que não apresentam nenhuma necessidade em especial no processo formal de aprendizagem escolar.
- b) os *professores especialistas*, “responde pelo docente detentor de um processo formativo que o capacita para atuar no atendimento educacional de forma específica, especializada, sob a especificidade de cada estudante público-alvo da educação especial (Reis, 2021, p. 39).

De acordo com Bueno (2001), combinar-se-ia o trabalho do/a professor/a que atua nas turmas ditas “regulares” e a atuação do/a professor/as especializados/as, pois

o primeiro teria o conhecimento básico e a prática com estudantes com deficiência, enquanto o segundo teria conhecimento aprofundado e uma prática alinhada de acordo com as necessidades educacionais específicas, a fim de contribuir de maneira efetiva no processo de ensino e aprendizagem, pois sabemos que o ato da matrícula garante o acesso da criança com necessidades educacionais especiais na instituição escolar, mas para a devida estadia, é de suma importância profissionais qualificados/as para subsidiar a permanência desses/as estudantes de maneira satisfatória.

Os principais elementos desta proposta estão na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que aponta a integração entre professores/as da Educação Especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. Além disso, acrescenta:

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

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

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. (BRASIL, 2001)

Partindo desse pressuposto, propõe-se que, tanto a formação generalista quanto a especialista, favoreçam a estadia do/a estudante com necessidades educacionais especiais na instituição escolar, através de práticas pedagógicas direcionadas de forma adequada, subsidiando o apoio necessário para que o/a educando/a seja incluído/a nas atividades individuais ou em grupo, de acordo com as necessidades específicas.

No ano de 2008, com o lançamento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação (MEC) ofertou cursos na área do atendimento educacional especializado, visando formar professores/as que atuariam nas salas multifuncionais.

De acordo com o Portal do MEC, os cursos foram ofertados por meio da Diretoria de Educação Especial (DEE) associada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), como formação continuada na modalidade de ensino EAD. Essa formação teve a finalidade de proporcionar práticas pedagógicas apropriadas para os/as docentes que atuam com estudantes da educação especial, respeitando suas necessidades e particularidades, entretanto, na formação a distância nem sempre existe uma aproximação direta com o público pelo qual esta formação se destina. Kassir (2014, p. 214) afirma que:

[...] a capacitação de docentes para receber os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e os superdotados ou com altas habilidades, tanto para as classes comuns quanto para aqueles que atuam no atendimento especializado (capacitados ou especializados), tem – de modo geral – as seguintes características: ocorre em instituições privadas ou é oferecida por instituições públicas, mas de modo não presencial [...]

Na pesquisa realizada pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), foi possível evidenciar que os/as professores/as têm se qualificado para atuar com estudantes da educação especial por meio da formação continuada nos cursos de curta duração. Nesse sentido, vale a reflexão sobre a necessidade de uma carga horária capaz de atender especificidades da educação especial, assim como a relevância do contato direto com esses/as estudantes durante a formação, possibilidade que os cursos na modalidade a distância nem sempre permitem.

4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO DEDC I: análises e discussões

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos utilizados para alcançar os objetivos desta pesquisa, bem como a descrição do método utilizado, do local e dos/as participantes que tornaram a pesquisa efetiva. Além disso, apresentaremos o perfil dos/as estudantes, as discussões baseadas nos dados coletados e os resultados obtidos.

4.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa em educação tem avançado nos últimos anos com o intuito de “rever e analisar o que vem sendo produzido na área, no sentido de buscar caminhos para o seu contínuo aprimoramento” (André, 2001. p. 52). Diante dessas mudanças, as pesquisas foram se diversificando, dando visibilidade à realidade do contexto escolar e oferecendo suporte para a superação dos desafios presentes no âmbito educacional.

De acordo com Gil (2002, p. 17), a pesquisa é o procedimento racional e sistemático e que tem o objetivo de proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A inclusão escolar de estudantes da educação especial, contribuiu para a reformulação do currículo do curso de Pedagogia, pela necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de atender a diversidade, sendo necessário conhecer o impacto de tais mudanças no processo formativo dos/as estudantes do curso de Pedagogia.

Diante disso, surgiu a seguinte questão de pesquisa: **"De que forma os concluintes do curso de Pedagogia do DEDC I – UNEB percebem, em sua formação inicial, a instrumentalização necessária para atuar com os sujeitos da Educação Especial no contexto de sua prática pedagógica?"**

Como objetivo geral elencou-se o seguinte: **Compreender de que forma os/as concluintes do curso de Pedagogia UNEB/ DEDC I identificam em sua formação as condições necessárias para atuar na prática pedagógica com os sujeitos da educação especial.**

A partir do objetivo geral, surgiram os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o perfil dos concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia UNEB/ DEDC I;
- Identificar o conhecimento sobre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva dos/as concluintes do Curso de Pedagogia UNEB/ DEDC I;
- Refletir sobre os desafios e possibilidades presentes no currículo do curso de Pedagogia, visando o atendimento do público alvo da educação especial.

A abordagem de pesquisa utilizada é a qualitativa que tem como objeto principal o fenômeno investigado.

(...) a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

No âmbito da abordagem qualitativa, optou-se pelo estudo de caso como método de pesquisa. O estudo de caso pode ser definido, de acordo com Yin, (2001, p. 32), como "... uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes." Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário, que segundo Gil (1999, p. 121), pode ser definido da seguinte forma:

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

A elaboração do questionário possui vantagens como, o anonimato das respostas; os/as participantes podem responder de acordo com a sua disponibilidade; não há uma exposição dos aspectos pessoais dos/as entrevistados/as; tem a possibilidade de atingir o maior número de pessoas, e não é exigido um treinamento para o/a pesquisador/a (Gil, 1999).

Para elucidar os objetivos postos nesta pesquisa, o questionário elaborado contou com 21 questões, sendo 14 abertas e sete fechadas com base nas seguintes categorias de análise: dados de identificação, formação inicial do egresso e perspectiva de atuação na área da educação especial-inclusiva. O questionário foi enviado para 10 participantes no formato *Google Forms*, mas apenas seis questionários compuseram a pesquisa. Tal seleção se fez necessária porque algumas respostas estavam incompletas, aspecto que inviabilizou a análise.

O critério utilizado para a escolha dos/as participantes foi o ano de ingresso desses/as estudantes no curso de Pedagogia da UNEB/Campus I e o possível ano de conclusão, podendo ser (2024.2 ou 2025.1). Junto com o envio do questionário, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), explicando o objetivo da pesquisa e a sua relevância para a formação do/a pedagogo/a.

4.2 Conhecendo o local de pesquisa

A Universidade do Estado da Bahia foi fundada em 1983, pela Lei Delegada nº 66/83, que substituiu a Superintendência de Ensino Superior da Bahia (SESEB), que incluía o Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEB) e a Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA).

Atualmente, a UNEB tornou-se uma das maiores instituições públicas de ensino do estado da Bahia, com caráter *multicampi*, composta por 31 departamentos inseridos nos 27 campi e oferecendo 170 cursos em todo o estado da Bahia. De acordo com Boaventura (2009, p. 22), a UNEB nasceu comprometida com a seca e a cor da Bahia, direcionada para os principais centros urbanos interioranos.

O Campus I, está localizado no bairro Cabula, em Salvador, é composto por quatro departamentos: Departamento de Ciências da Vida (DCV), Departamento de Ciências Humanas (DCH), Departamento de Ciências da Terra (DCET) e o Departamento de Educação (DEDC) que será o foco desta pesquisa. Com três Programas de Pós-Graduação associados ao Departamento de Educação que são: Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec) e Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA).

O Departamento de Educação foi criado pela Lei Delegada em 66, de 01 de junho de 1983, que deu início às suas atividades com o Curso de Licenciatura Plena em Educação. Atualmente, o DEDC oferece quatro cursos de graduação: Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, que se destaca por ser um curso ofertado em todos os turnos, consequentemente com o maior número de estudantes.

O curso de Pedagogia é um dos mais antigos que foi instituído desde a antiga Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA). A criação deste curso ocorreu em um período conflituoso durante debates no ambiente acadêmico, visando estabelecer fundamentos conceituais e político-filosóficos apropriados para a formação do/a educador/a (UNEB, 2007).

No início das atividades, o curso de Pedagogia seguia as normas estabelecidas na época que habilitavam os/as professores/as a atuarem profissionalmente nas seguintes modalidades: Magistério (Séries Iniciais e Educação Pré-Escolar) e o Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do 2º grau, permanecendo até o ano de 1998, período em que foi implementado o currículo do curso de Pedagogia para a Educação Básica e que permaneceu até o ano de 2000 (UNEB, 2007).

Com a Promulgação da LDB de 9394/96, foram estabelecidas novas diretrizes e orientações voltadas para a formação de professores/as, resultando em uma nova reformulação no currículo do curso de Pedagogia, ampliando as habilitações. No ano de 2003, esta ampliação ocorreu, sendo constituída da seguinte forma: Licenciatura em Pedagogia com Educação Infantil, Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico.

Seguindo os avanços normativos, em 2006 houve um progresso na esfera legislativa, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia. Como resultado, o curso passou por uma reformulação, entrando em vigência no ano de 2008, a Licenciatura Plena:

A formação oferecida adotou como foco a docência, observando os princípios constitucionais e legais, a diversidade sociocultural e regional do país, a organização federativa do Estado brasileiro, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática, conforme orientação das Diretrizes específicas para o curso de Pedagogia (UNEB, 2020, p. 9).

Assim, o curso de Pedagogia subsidia uma formação que atende as necessidades presentes da atualidade, fundamentando-se na diversidade, entendendo que o exercício da prática docente enfrenta diversos desafios, e que esta formação busca enriquecer a prática pedagógica de maneira diversificada.

No ano de 2015, foi homologada a Resolução nº 1.818/2015 – CONSEPE, o Núcleo Docente Estruturante (NDE). No curso de Pedagogia o NDE é responsável pela articulação do desenvolvimento da reformulação do curso de Pedagogia em conjunto com o Colegiado do Curso.

Dessa forma, essa proposta de reformulação do curso de Pedagogia foi elaborada pelo NDE em diálogo com representantes estudantis, com as áreas que integram o Colegiado, com professores vinculados ao Curso, com a PROGRAD e também com outros NDE de cursos de Pedagogia da UNEB, buscando aproximações com as propostas de curso dos campi do interior, visando assegurar algum nível de mobilidade estudantil (UNEB, 2020, p. 10).

Esta Resolução atende os aspectos sociais e políticos na formação do/a pedagogo/a mediante a uma sociedade contemporânea, sempre prezando pela indissociabilidade da teoria com a prática:

a formação em Pedagogia é responsável por formar um educador comprometido com a visão de que o indivíduo deve ser concebido tendo em vista seu caráter social, histórico e político, trabalhando os seus espaços institucionais para criar e ampliar os horizontes do conhecimento e da cidadania implicados com os princípios norteadores da proposta, quais sejam, autonomia, protagonismo, flexibilização, contextualização, diversidade e inclusão com enfoque na formação para docência (UNEB, 2020. p. 11).

O curso tem a missão de cumprir uma demanda que atenda tanto o profissional por meio da qualificação, política e da ética, com princípios que conduzam à autonomia, diversidade, flexibilidade, contextualização, diversidade e inclusão (UNEB, 2020). Diante desta premissa, o curso de Pedagogia da UNEB/ DEDC I é organizado da seguinte forma: Núcleo de Estudos Básicos, o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e o Núcleo de Estudos Integradores, Seminários Temáticos.

De acordo com o PPC de Pedagogia (DEDC I/UNEB), a matriz curricular do curso está dividida da seguinte forma:

1º Semestre: Educação e Pesquisa, História da Educação I, Prática de Leitura e de Produção de Texto, Sociologia e Educação, Antropologia e Educação; Introdução à Filosofia e Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.

2º Semestre: História da Educação II, Organização Educacional e Escolar I, Fundamentos da Psicologia, Literatura e Educação; Arte e Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica I e História e Cultura Indígena.

3º Semestre: Estudos Linguísticos e Educação I, Didática I, Psicologia do Desenvolvimento e Educação, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Organização Educacional e Escolar II, Pesquisa e Prática Pedagógica II, Educação Inclusiva.

4º Semestre: Psicologia da Aprendizagem e Educação, Currículo e Educação, Estudos Linguísticos e Educação II, Didática II, Pesquisa e Prática Pedagógica III, Ludicidade e Educação, Epistemologia e Metodologia da Alfabetização e Letramento.

5º Semestre: Educação de Jovens e Adultos, Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia, Referenciais Teórico-Metodológicos da Matemática no Ensino Fundamental, Referenciais Teórico-Metodológicos da História no Ensino Fundamental, Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino das Ciências Naturais no Ensino Fundamental, Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado I.

6º Semestre: Gestão Escolar e Educacional, Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino de Artes, Avaliação Educacional, Educação para as Relações Étnico-raciais, Gestão de Projetos Educacionais e do Trabalho Pedagógico, Estágio Supervisionado II e Seminários Temáticos I.

7º Semestre: Iniciação Musical, Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática na Educação Infantil, Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino das Ciências Sociais na Educação Infantil, Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino das Ciências Naturais na Educação Infantil, Estágio Supervisionado III, Seminário Temático II e Trabalho de Conclusão de Curso.

8º Semestre: Educação e Tecnologia da Comunicação e da Informação, Seminário Temático III e Trabalho de Conclusão de Curso II.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB (2020), delinea o perfil do/a graduado/a a ser formado por meio de práticas de ensino, pesquisa e extensão que são realizadas de maneira integrada pelos Núcleos de Estudos previstos para o curso, caracterizando um/a profissional que deve estar preparado/a para, educar e saber cuidar; exercendo a profissão tanto em ambientes escolares quanto fora deles, ajudando no crescimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, implementando métodos de ensino, promovendo a consciência da diversidade, entre outros.

4.3 Participantes da pesquisa

A fim de conhecer o perfil dos/as participantes da pesquisa, os dados reunidos foram organizados em uma tabela que contém informações sobre semestre atual, período da graduação, gênero, etnia, idade, semestre de entrada e de conclusão. Essas informações foram essenciais para caracterizar as concluintes do Curso de licenciatura em Pedagogia da UNEB/DEDC I. Importante salientar que os/as participantes da pesquisa serão nomeados de P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Quadro 1 – Dados de identificação dos/as egressos

Perfil das participantes

Participante	Turno	Gênero	Raça ou cor	Idade	Semestre de ingresso	Semestre de conclusão
1	Vespertino	Mulher cis	Parda	35 a 40 anos	2019.2	2024.2
2	Vespertino	Mulher cis	Preta	25 a 30 anos	2019.2	2025.1
3	Vespertino	Mulher cis	Parda	20 a 25 anos	2019.2	2024.2
4	Vespertino	Mulher cis	Preta	25 a 30 anos	2019.2	2025.1
5	Vespertino	Mulher cis	Preta	30 a 35 anos	2019.2	2025.1
6	Vespertino	Mulher cis	Preta	25 a 30 anos	2019.2	2024.2

Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos dados apresentados na tabela acima, o recorte da presente pesquisa aponta para uma predominância do público feminino. Historicamente, a figura feminina é socialmente associada à capacidade de cuidar de crianças, em razão de suas atribuições sociais como mãe e esposa, representando a cuidadora que se preocupa com o bem-estar dos/as filhos/as. Conseqüentemente, o trabalho pedagógico voltado para a infância ficou amplamente ligado à imagem feminina, resultando na exclusão da presença masculina nessa prática educacional.

Dessa forma, desenvolveu-se socialmente a ideia de que, para atuar na educação de crianças, era necessário ser mulher, dado que elas eram vistas como as responsáveis por uma formação que as tornavam aptas a essa função. Tal percepção se baseava na crença de que as mulheres possuíam as qualidades de gentileza e docilidade essenciais para ensinar e educar, não apenas em relação aos conteúdos acadêmicos, mas também acerca dos valores e normas sociais. Portanto, é evidente

o afastamento da figura masculina na educação infantil, considerando que essa construção social sugere que, ao entrar na escola, as crianças dariam continuidade à educação que recebiam em casa.

De acordo com o Censo Escolar do ano de 2022, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), nas creches são 97,2%, na pré-escola 94,2%, e no ensino fundamental 77,5% de mulheres exercendo o cargo de docente.

Essa separação entre homens e mulheres, perpetuada por uma sociedade patriarcal, dificulta a presença de professores nas salas de aula da educação infantil e das séries iniciais. Heidelmann e Candau (2024, p. 2) afirmam que:

Vivemos em um sistema cis, hétero, machista, capitalista e racista, portanto, questionar as naturalizações é essencial para compreender a perspectiva multicultural que se associa às diferenças na construção das vivências e dos lugares de fala.

É fundamental desconstruir essa concepção imposta, pois o papel do/a pedagogo/a vai além da relação instituída pela figura materna, a opção de ser professor ou professora transcende a questão de gênero. Outro aspecto relevante a ser considerado nesta análise é a presença de mulheres negras trabalhadoras no curso de Pedagogia, pois é crucial refletir sobre os desafios enfrentados pelas participantes da pesquisa no processo de conclusão da licenciatura. Ser estudante negra e trabalhadora na sociedade brasileira, implica enfrentar diversos desafios e preconceitos como obstáculos à permanência na universidade. Gatti et. al., (2019, p.141) enfatizam que:

[...] não é fácil conciliar trabalho e estudo, uma vez que a juventude brasileira trabalha, e muito. Esse arranjo requer maior mobilidade na cidade e, não raro, deslocamentos compreendendo distâncias maiores; demanda maior disponibilidade de recursos financeiros e necessita de apoios diversos, principalmente para os que têm dependentes.

O cenário descrito acima contribuiu para que as participantes do estudo ingressassem na universidade em 2019.2 na faixa etária dos 25 a 40 anos, sobretudo

pela necessidade imediata de subsistência. Somado a isto, com ingresso no ano de 2019.2 as participantes da pesquisa foram surpreendidas por desafios impostos pela pandemia da Covid 19, que demandou acesso a recursos tecnológicos, além de conexão à internet, configurando-se como mais um fator de exclusão social que a política de ação afirmativa da universidade não conseguiu contemplar todas estudantes.

Além das questões citadas acima, as estudantes que ingressaram no ano de 2019.2 compuseram a última turma do currículo em curso, fazendo dessas discentes, integrantes do currículo antigo, com dificuldade de ajuste dos componentes curriculares, quando não cursados no semestre estabelecido. Como consequência, dois semestres foram comprometidos, todas as estudantes levaram mais de quatro anos para concluir a graduação, em função dos desafios enfrentados, aspecto que reflete a necessidade da ampliação de políticas afirmativas que garantam não só o acesso, mas a permanência dessas estudantes na Universidade.

4.4. Formação inicial do/a concluinte

A formação inicial desempenha uma relevante importância na construção de saberes e conhecimentos necessários para o exercício da docência, nesse sentido, questionou-se aos/às participantes da pesquisa sobre o conhecimento sobre a identificação dos estudantes da Educação Especial. As respostas indicam que todas as estudantes conhecem o público ao qual destina-se à educação especial.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado de 2008, são:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental 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.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O conhecimento das especificidades da educação especial são fundamentais para que o/a futuro/a educador/a possa respeitar e desenvolver atividades que atendam as demandas mediante as singularidades do/a estudante. No que diz respeito aos conteúdos abordados no componente curricular Libras, as participantes responderam de forma detalhada, sobre assuntos fundamentais, como a história da Língua Brasileira de Sinais, a importância de compreender a surdez numa perspectiva sociocultural e os diferentes métodos de ensino, como o bilinguismo e a comunicação total. Desse modo, P.5 afirmou que:

Durante as aulas de Libras foi apresentado através dos conteúdos a história da Língua de Sinais; Concepção sociocultural sobre a surdez; Abordagens educacionais para educação de surdos, como oralismo, comunicação total e bilinguismo; Aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos da Libras; Leitura de sinais, incluindo a datilologia Gramática Cultura surda.

Os conteúdos abordados foram essenciais para que as estudantes pudessem conhecer e entender aspectos fundamentais sobre Língua Brasileira de Sinais, que possui identidade, cultura e gramática próprias. Quando questionadas sobre os aprendizados consolidados na disciplina de libras, as participantes destacaram a relevância de compreender a surdez e as formas de comunicação com pessoas surdas e enfatizaram a necessidade de acessibilidade e do reconhecimento dos direitos dessas pessoas. Somado a isto, apontaram para uma evolução no entendimento sobre as especificidades da cultura surda. Como destacou P. 6:

Aprendi a me comunicar com os surdos de maneira breve, que a Libras é a segunda língua oficial do Brasil, que assim como na língua

portuguesa na Libras também existe o regionalismo e o sua gramática própria (P.6)

Há também um relato de quebra de estereótipos, especialmente em relação à ideia de que surdos/as são "mudos/as", um equívoco comum que foi abordado como desafio durante o curso. Além disso, a maioria das participantes do estudo expressou uma motivação crescente para continuar aprendendo, evidenciando que a formação inicial foi significativa para o desenvolvimento de uma abordagem mais reflexiva sobre a educação especial. De acordo com a P. 2:

Eu tinha algumas dúvidas e estereótipos sobre a cultura surda, achava que a pessoa era surda e muda, mas aprendi que o surdo pode ser oralizado se passar por uma fonoaudióloga. Eu já tinha feito um curso básico, mas aprendi muitos sinais nas aulas e consegui entender como é a vida de pessoas com essa deficiência em uma "Roda de conversa da comunidade surda".

Embora as participantes tenham apontado aprendizagens importantes e consolidadas no componente curricular de Libras, a carga horária do componente é insuficiente para a fluência na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois, por se tratar de uma língua com estrutura e nuances próprias, seria necessário um aprofundamento mais significativo e contínuo.

A fluência em LIBRAS exige uma prática constante e o desenvolvimento de competências não apenas linguísticas, mas também culturais, sociais e pedagógicas, que precisam ser trabalhadas ao longo de toda a formação docente. Além disso, é fundamental que os/as futuros/as educadores/as tenham contato direto com a comunidade surda e vivenciem situações reais de comunicação para consolidar esse aprendizado de forma efetiva.

De acordo com a pesquisa Coutinho e Silva (2021), a carga horária destinada ao componente de Libras nos cursos de licenciatura em Pedagogia é insuficiente, pois varia entre 68 hora/aula (h/a) e 102 horas/aula, o que compromete a formação docente no atendimento das necessidades do/a estudante surdo/a.

Os referidos autores destacam uma limitação crítica na formação docente, especialmente no que tange ao ensino de Libras. A carga horária reduzida para esse

componente curricular impede que os/as futuros/as educadores/as se aprofundem adequadamente nas nuances da língua de sinais e nas especificidades da cultura surda, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Para garantir uma educação verdadeiramente acessível e eficaz, é urgente a revisão e ampliação da carga horária destinada ao componente libras nos cursos de licenciatura. Tratando-se dos conteúdos que foram abordados no componente curricular Educação Inclusiva, as respostas tiveram como foco na compreensão das diversas deficiências e nos recursos e práticas necessárias para a inclusão educacional. Somado a isto, a abordagem de legislações, transtornos de aprendizagem, acessibilidade e a história das lutas das pessoas com deficiência são aspectos que fortaleceram o entendimento das concluintes sobre a inclusão. Como destacou P.6:

Os componentes curriculares Libras e Educação Inclusiva são ricos, proporcionam novos conhecimentos no período de graduação que são essenciais para a futura atuação docente, mas, infelizmente a carga horária é pouca, seria interessante que essas disciplinas fossem ofertadas em dois semestres, por trazer um olhar sensível diante da realidade existente da sala de aula.

Os relatos demonstram que a formação ofertada foi satisfatória, embora algumas apontem que o tempo dedicado às reflexões acerca da educação inclusiva foi limitado, indicando que um aprofundamento adicional seria benéfico para o desenvolvimento de competências mais robustas. Conforme afirma Silva (2019), a formação inicial dos/as professores/as, como foco na Educação Inclusiva, deve ocupar um lugar de destaque, pois é este futuro profissional que promoverá o processo de inclusão. Não se limitando apenas à organização da sala de aula, mas também de ser um agente munido de arcabouço teórico e conhecimentos metodológicos que o auxiliarão no fomento de práticas inclusivas para trabalhar com a diversidade.

Nesse contexto, é possível perceber a relevância da formação inicial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois ao abordar temas fundamentais como a compreensão das deficiências e a adoção de recursos e estratégias para a

inclusão futuro/a educador/a será instrumentalizado/a para o atendimento do estudante da educação especial.

Essa reflexão aponta para a necessidade de uma análise sobre o currículo do curso de Pedagogia, na busca pela interdisciplinaridade dos componentes ofertados, uma vez que, a responsabilidade pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas não compete apenas ao componente Educação Inclusiva e Libras, mas perpassa por todas os componentes curriculares do Curso.

No que diz respeito aos aprendizados adquiridos no componente curricular Educação Especial/Inclusiva, todas as participantes puderam ter o conhecimento sobre as legislações, a história, as lutas enfrentadas pelos/as estudantes da educação especial e conduta que o/a professor/a deve ter diante a uma turma composta por estudantes com deficiências, exercendo a flexibilidade e a sensibilidade para que as modificações necessárias sejam eficazes, respeitando a condição do/a discente para que haja êxito no processo de ensino-aprendizagem. Como destacam P.5 e P.6:

P.5 Compreensão teórica e legal; habilidades pedagógicas inclusivas; sensibilidade e empatia; trabalho colaborativo; reflexão crítica e inclusão prática.

P.6 A inclusão é muito mais complexa do que eu imaginava, e as leis são fundamentais para que eles possam ter acesso ao que é de direito: à educação, esporte, lazer, o convívio na sociedade.

É possível compreender que, o componente curricular de Educação Especial, é crucial para formar os/as futuros/as professores/as a compreenderem as especificidades dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais. O domínio das legislações, da história e das lutas enfrentadas por esse público, aliado a uma abordagem pedagógica sensível e flexível, são pilares para a inclusão efetiva.

Esse preparo não apenas enriquece a prática educativa, mas também assegura o respeito às singularidades dos/as estudantes, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais justo e eficiente. Durante o período da pandemia, a maioria das concluintes não teve a oportunidade de participar de atividades práticas de campo no decorrer do Curso. Essa limitação representou um grande desafio para o desenvolvimento de competências fundamentais relacionadas à Educação Inclusiva

e ao ensino de Libras, uma vez que essas experiências são essenciais para a imersão em contextos reais e para a vivência de situações práticas que permitam a aplicação dos conhecimentos adquiridos teoricamente.

A ausência de contato direto com os ambientes escolares e com os estudantes da Educação Especial restringiu a possibilidade dos/as estudantes enfrentarem situações cotidianas que envolvem desafios pedagógicos e sociais, dificultando a consolidação de habilidades fundamentais para o exercício do fazer pedagógico.

Dentro desse contexto, foi possível identificar que uma participante relatou ter vivenciado uma experiência prática numa instituição especializada no atendimento a pessoas surdas. Essa vivência proporcionou uma compreensão mais ampla e concreta da realidade enfrentada por educadores/as e estudantes no contexto da educação especial, possibilitando a observação direta de práticas pedagógicas inclusivas e a interação com metodologias específicas voltadas para o público surdo.

Tal experiência não só contribuiu para o desenvolvimento de uma percepção mais sensível e contextualizada das necessidades dos estudantes da educação especial, como também fortaleceu sua capacidade de adaptação às demandas específicas do ensino de Libras, evidenciando o papel essencial do contato prático na construção de competências profissionais. Além disso, a vivência prática permitiu compreender os desafios estruturais e sociais enfrentados pelas instituições de ensino inclusivo, enriquecendo sua formação com uma perspectiva mais crítica e humanizada.

Assim, a experiência singular dessa participante ressalta a necessidade de políticas educacionais que garantam a inserção de vivências práticas no currículo do curso de Pedagogia, mesmo diante de cenários adversos, assegurando que todos/as os/as futuros profissionais tenham condições de compreender e atuar efetivamente no contexto da Educação Inclusiva e do ensino de Libras.

Referindo-se às atividades de pesquisa e extensão, a maioria das participantes, tiveram a oportunidade nesse âmbito, mas apenas uma delas realizou atividades no campo da educação inclusiva. Conforme enfatiza P.6:

Sim, tive a oportunidade de desenvolver atividades extensionistas voltadas para a inclusão dos estudantes em uma escola de Salvador.

Esse cenário aponta para a necessidade de um maior enfoque em projetos extensionistas que proporcionem vivências práticas mais consistentes e uma aproximação real com os desafios da educação inclusiva.

4.5 Perspectiva de atuação no campo da Educação Especial-Inclusiva

O cenário educacional brasileiro, em atenção à diversidade, demanda profissionais capazes de atender às especificidades da educação especial, seja para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou na perspectiva das adaptações curriculares no contexto da classe regular. Ao serem questionadas sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado, bem como a quem se destina, todas as participantes demonstraram ter conhecimento como destacam P.1 e P.4:

P1- Sim. Direcionado à pessoa com deficiência, potencializa as habilidades e possibilita possíveis adaptações de atividades. Conduz o aluno a explorar algumas aptidões e autonomia. Do apoio à sala regular, auxiliar pais e responsáveis.

P.4-O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio à sala de aula comum que atende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os argumentos apresentados demonstram a compreensão sobre o público alvo da educação especial e papel do AEE, sobretudo, nas suas funções de atendimento às necessidades específicas de cada estudantes nos aspectos social, motor, cognitivo, tendo em vista seu desenvolvimento mais autônomo na realização de atividades do seu cotidiano, bem como a adaptação curricular, por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos/as educandos/as com deficiências, aspectos desafiadores para vários professores/as, devido à sua formação inicial. Assim, a interlocução entre professor/a do AEE e docente da classe

vinculada ao ano de escolarização representa uma ação fundamental para o fomento das práticas inclusivas.

Desse modo, é possível perceber que a formação inicial das estudantes subsidiou o conhecimento para que elas pudessem compreender a função da sala do AEE na perspectiva da adaptação curricular. Vale destacar que para o processo de adequação do currículo, o/a profissional que atua no AEE necessita levar em consideração especificidades de cada educando/a, bem como as possibilidades do desenvolvimento.

O Ministério da Educação (2006, p.13) enfatiza que a sala do AEE:

[...] é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular.

Quando questionadas sobre o ingresso numa instituição escolar para exercer a docência com estudantes da educação especial, a maioria das participantes expressou apreensão em relação à atuação, pois não se sentem preparadas pela falta de experiência e fragilidade na formação inicial pela carga horária reduzida da disciplina educação inclusiva.

A formação inicial é fundamental na formação do/a futuro/a pedagogo/a, no sentido de contribuir na formação para o exercício da prática pedagógica inclusiva, porém a carga horária destinada ao componente curricular Educação Inclusiva, não é o suficiente, sendo necessário a tematização dessa problemática no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia.

Outro questionamento realizado para as participantes do estudo, diz respeito a presença de estudante com deficiência em sua classe, cuja necessidade especial apresentada não tenha sido trabalhada no processo da formação inicial da licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, fizeram as seguintes afirmações:

P.1-Buscar ajuda. Principalmente do suporte pedagógico da escola.

P.2-Tentar mantê-lo sempre incluso nas atividades, fazendo as adaptações necessárias, tendo empatia e conscientizando os outros colegas sobre como tratar o colega.

P.3-Procuro pesquisar e buscar profissionais que possam me auxiliar.

P.4-Me qualificar para atendê-lo da melhor forma.

P.5-Aceitaria e assim correria atrás de conhecimentos para atuar e incluir ele como um todo.

P.6-Me empenharei para estudar, para entender e me qualificar para melhor atender o meu aluno.

Analisando as respostas dadas pelas participantes da pesquisa, podemos identificar um padrão semelhante de soluções que poderiam ser reunidas em três respectivos grupos. As participantes 1 e 3 apontam para a busca de ajuda profissional ou institucional. A participante 2 defende a adaptação das práticas pedagógicas com foco na inclusão e empatia. E as participantes 4, 5 e 6, acreditam que o melhor caminho é investir em qualificação e estudo para atender o/a com deficiência.

Percebe-se um reconhecimento geral da imprescindibilidade da inclusão do/a estudante com deficiência na sala de aula, assim as respostas refletem uma conduta proativa dos/as docentes ao se depararem com o desafio de incluir estudantes da educação especial, mostrando o interesse em estudar e buscar qualificação profissional, apontando para a formação em serviço com estratégia fundamental para o êxito das práticas inclusivas.

As respostas apresentadas apontam para o fato de que elas reconhecem as limitações da formação inicial e demonstram interesse em buscar aprimoramento por esforços individuais ou coletivos. Os relatos refletem o conhecimento sobre o potencial da formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica docente.

No que diz respeito à preparação profissional para atuarem em uma escola junto aos estudantes com deficiências, as participantes do estudo fizeram as seguintes afirmações:

P1- Sim. Porém, a graduação não te prepara o suficiente para essa inclusão. É necessário buscar capacitação extra e se manter sempre

atualizada, além de ter o autoconhecimento. Saber lidar com as nossas emoções e a do outro.

P2- Não, antes acredito ser necessário fazer alguns cursos sobre a área.

P3-Não muito.

P4-Sim

P5-Sim. Com amor e dedicação.

P6-Não, é um desafio para o professor atuar em uma sala de aula diante de todas as intercorrências que podem acontecer.

Embora, três participantes tenham afirmado que se sentem preparadas para a atuação em sala de aula com estudantes da educação especial, é importante destacar que as explicações dadas mostram que não, como por exemplo, a P.1, relata que a graduação não é o suficiente, sendo necessário investir na formação continuada. A busca por esta formação, ocorre pelo próprio docente, visto a realidade existente do contexto escolar.

Já a colaboradora da pesquisa P.4 afirma que está preparada, mas, não apresenta nenhum argumento para aprofundamento da resposta.

A participante da pesquisa P.5 também se sente preparada e embasa seu argumento na perspectiva do “amor” e “dedicação”, no entanto tais características não garantem a efetivação da prática inclusiva, que tem na formação inicial e continuada o lastro de sua efetivação.

Diante do exposto, é preocupante saber que os/as futuros/as professores/as estão se formando e não se sentem preparados/as para atuar numa turma composta por estudantes da educação especial, visto que, a cada dia que passa, aumenta o número de discentes com deficiência matriculados/as em escolas públicas e privadas do Brasil.

Segundo o Censo Escolar de 2023, publicados pelo Ministério da Educação (MEC), mostram que houve um aumento de 41,6% entre 2019 e 2023. o ensino fundamental lidera o aumento de matrículas que chegou a 62,90% e em seguida a educação infantil, com 16% (284.847). 53,7% dos/as estudantes matriculados/as tem deficiência intelectual e 35,9% tem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Nesse sentido é urgente investir na formação inicial e continuada dos/as docentes, pois a cada ano que passa o Censo Escolar apresenta uma crescente no número de estudantes com deficiência matriculados/as na escola regular, sendo imprescindível a compreensão de que a matrícula não garante a efetivação da prática inclusiva. Assim, faz-se necessário repensar a estrutura curricular dos cursos de formação para professores/as, bem como, garantir o acesso desses/as docentes a formação continuada como alicerce da prática pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, teve como estudo central, a formação inicial de professores/as no curso de Pedagogia do Departamento de Educação do Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (DEDC I/UNEB), no âmbito da educação inclusiva. Com o aumento no número de estudantes com deficiência na Educação Básica, é necessário analisar a importância da formação inicial em específico, dos cursos licenciatura na preparação futuros docentes para que tenham o conhecimento sobre as especificidades dos educandos, a fim de que a prática pedagógica seja desempenhada de maneira assertiva, para que haja a devida inclusão.

As informações produzidas por meio desta pesquisa monográfica, demonstram que as participantes da pesquisa possuem o seguinte perfil: são mulheres negras, trabalhadoras na faixa etária dos 25 a 40 anos, que em virtude das condições financeiras, adiaram o ingresso no ensino superior, aspecto que aponta a urgência de políticas públicas reparadoras do processo de exclusão social.

Em sua estrutura organizacional a UNEB conta com projetos que visam contribuir com o ingresso e a permanência de estudantes negros/as nos cursos ofertados, no entanto, tais iniciativas necessitam de expansão para atender todos/as os/as estudantes que enfrentam inúmeros desafios para concluir a graduação.

No que diz respeito aos desafios presentes no curso de licenciatura em Pedagogia para atender aos/às estudantes da Educação Especial, as participantes da pesquisa citaram questões como apreensão pela falta de experiência prática e carga horária restrita do componente Educação Inclusiva. Vale destacar que a estrutura curricular do componente curricular em questão, prevê tempo formativo prático para promover o contato direto dos/as estudantes com as práticas pedagógicas voltadas para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos/as estudantes com deficiências, sendo necessário avaliar o cumprimento das ementas propostas para o curso de licenciatura em Pedagogia.

Em relação aos conteúdos aprendidos durante a formação inicial no âmbito da educação inclusiva, as estudantes apresentaram uma série aprendizagens como: o conhecimento sobre as especificidades da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as especificidades dos/as estudantes atendidos, a função do AEE, contexto histórico de luta e resistência das pessoas com deficiência pelo direito à escolarização, assim a desmistificação de estereótipos relacionados aos/às surdos/as. Esse aspecto aponta que a formação inicial trouxe o embasamento teórico para que as participantes pudessem entender pontos fundamentais sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas destacaram a necessidade da formação continuada para subsidiar a futura atuação docente.

Vale destacar que a formação inicial tem o objetivo de ofertar fundamentos teóricos e práticos que são indispensáveis para o exercício docente, mas é formação continuada que complementarmente proporcionará o aprimoramento das práticas pedagógicas no exercício da docência.

De acordo com a pesquisa apresentada, foi possível perceber que o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da UNEB, do Departamento de Educação, campus I, oferece componentes curriculares que versam sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiências, mas diante da diversidade da área, as participantes do estudo evidenciaram a necessidade de ampliar essas discussões objetivando maior aprofundamento teórico e prático para atuação no contexto da classe de organização anual nas escolas.

O presente estudo não se encerra com as considerações finais aqui apresentadas, mas abre caminho para novas investigações que apontam a necessidade de pesquisas sobre o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia, no sentido de ampliar as discussões sobre o atendimento voltado para estudantes da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana.** Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior.** Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. Brasília: Inep, 7 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão.** Brasília: MEC, 18 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Sala de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?.**

Fundação Carlos Chagas, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>. Acesso em: 6 out. 2024.

BÚRIGO, E. ROSA, N. G. Trajetória do Curso Normal: um passeio pela legislação (1971-2018). **Anais do ENAPHEM** - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, n. 5, p. 1-5, 2020.

COUTINHO, Diego de Sousa; SILVA, Ana Paula Bento da. **A insuficiência do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ensino superior: consequências desse fenômeno na prática**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 8., 2021, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA111_ID2543_28072021083334.pdf. Acesso em: 01 nov. 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. **Undergraduate Education Program, multilateral organizations and super-teacher**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VhFYqNVGN5XnSYY5gfg7hmp/?format=pdf>.. Acesso em: 12 out. 2024.

FELISMINO, A. A. Processo Histórico de Evolução da PsicoPedagogia: Regulações e Desenvolvimento no Brasil e no Ceará. **Revista Científica Excellence**, v. 23, n. 1, nov. 2023.

FIALHO, Vera Lúcia Cappellini Messias; GONÇALVES, Enicéia Mendes. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, v. 27, n. 54, p. 597-615, 2004.

FONTANA, M.; FÁVERO, A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - **IDEAU**, v. 8, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: ATLAS, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; AFONSO DE ANDRÉ, M. E. D.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HEIDELMANN, Stephany Petronilho; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Trajetória formativa de mulheres negras em um curso de formação de professores: vivências e desafios.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290096, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yjGFRYHK9c3KTXjHttCWGyN/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2024.

KASSAR, M. DE C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 207–224, 2014.

LEITÃO, Á.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19(2), pp. 51-84 © 2006, CIEd - Universidade do Minho.

LUSTOSA, A. V. M. F.; MENDES, E. G. A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos. **REV. Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-10, jan.-abr. 2020.

MACHADO, R. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, C. A. F.; ANDRADE, L. B. P. A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil. In: **II Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 2016.** Franca. Anais [...]. Franca, São Paulo Setembro: Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOUSINHO, R. et al. **Mediação escolar e inclusão: Revisão, dicas e Reflexões.** **Rev. PsicoPedagogia** 2010; 27(82): 92-108).

PIMENTA, S. G. Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances**- Vol. III- Setembro de 1997.

REIS, I. S. **A formação inicial de professores e a educação especial: caracterização político-pedagógica dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação, Mato Grosso do Sul, 2021.

ROBERTO, M. C.; ANTERO, K. F. Relato de experiência: a importância da formação continuada para professores do atendimento educacional especializado. In: **II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. III JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Campo Grande, PB, nov. 2016.**

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, A. M. **Educação Especial e Inclusão Escolar: História e Fundamentos.** e-book. intersaberes, 2010. Disponível em: <https://ebooks.intersaberes.com.br/login?isbn=9788582121689&hash=> Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, Francyne Monick Freitas da. **A educação inclusiva na formação inicial do pedagogo: o desafio no currículo dos futuros professores.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 6., 2019, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID5063_19052019225457.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

SILVEIRA, P.; MUNIZ, M. L. S. A importância da formação continuada de professores na educação inclusiva. **Revista Eixos Tech**, v. 11, n. 2, 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNEB. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Reformulado.** Campus I, Departamento de Educação. Salvador, 2007.

UNEB. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Campus I, Departamento de Educação. Salvador, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226–237, 2006.

APÊNDICE A

A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Questionário para os concluintes do curso de Pedagogia

Nome da pesquisadora: Genikeli Souza Santos

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “ A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Um estudo de caso no curso de Pedagogia do DEDC I ”, sob a orientação da pesquisadora responsável Prof^a. Ma. Miralva dos Santos Silva e da pesquisadora colaboradora Genikeli Souza Santos. O objetivo deste estudo é compreender sob a ótica dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia do DEDC I UNEB como eles avaliam sua formação para atuar na educação inclusiva, no contexto da sala comum regular. Assim, se aceitar participar dessa pesquisa você se submeterá a responder esse questionário, cujo tempo de duração será de, aproximadamente, 10 minutos. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar pelo tel. 71 988112906 ou no e-mail kelisantos940@gmail.com. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem penalidade ou prejuízo indo em editar o questionário no link gerado no final do formulário, mesmo depois de já respondido. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo com garantia de confidencialidade, de privacidade e de anonimato. Os resultados da pesquisa serão divulgados para a comunidade acadêmica e científica, mas você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via de confirmação será enviada para o seu endereço eletrônico de e-mail cadastrado. Ao participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

B - Dados de identificação Caracterização dos egressos

1. Você é concluinte do Curso de Pedagogia da UNEB, DEDC I, 2024.2 ou 2025.1?

() Sim

() Não

2. Qual o seu turno ?

() Matutino

() Vespertino

() Noturno

3. Gênero

() Mulher Cis

() Homem Cis

() Mulher trans

() Homem trans

() Travesti

() Não-Binário

() Cis-não binário

() Trans não-binário

() Prefiro não dizer

4. Raça ou Cor

() Branca

() Preta

() Parda

() Amarela

() Indígena

Prefiro não dizer

5. Qual a sua idade ?

20 a 25

25 a 30

30 a 35

35 a 40

40 ou mais

6. Qual o seu semestre de ingresso?

2019.1

2019.2

7. Qual semestre de integralização do Curso (conclusão)?

2024.2

2025.1

Formação inicial do egresso

8. Quem é o público-alvo da educação especial?

9. Quais os conteúdos foram abordados no componente curricular Libras?

10.Quais foram os aprendizados obtidos após a finalização do componente curricular Libras?

11.Quais os conteúdos foram abordados no componente curricular Educação Inclusiva?

12.Quais foram os aprendizados obtidos após a finalização do componente curricular Educação Inclusiva?

10. Durante a oferta dos componentes curriculares Libras e Educação Inclusiva, foi realizada alguma visita de campo durante a oferta desses componentes curriculares?
Sim () Não ()

Comente:

11. Você participou de alguma atividade (ensino, pesquisa ou extensão)? Se sim, informe a área () Sim Não ()

Se sim, qual (is)?

14. A carga horária das disciplinas Libras e Educação Inclusiva é suficiente para atender aos conteúdos propostos?

() SIM () NÃO

Comente:

Perspectiva de atuação na área da educação especial-inclusiva

15. Você sabe o que é atendimento educacional especializado e a quem se destina?

16. Para que serve a sala de recursos multifuncionais?

18. Considerando a entrada imediata em uma instituição de ensino para o exercício da profissão docente, como você se sente para atuar na sala de aula regular com o público-alvo da educação especial?

Preparado

Despreparado

Apreensivo

Entusiasmado

Não sabe

Comente:

19. Caso um aluno com deficiência seja incluído na sua sala, e você não tenha o devido conhecimento de como atuar, qual a sua postura?

20. Ao concluir a graduação, você se sente preparada (o) para atuar em uma escola com alunos com deficiência? SIM NÃO

Comente:

21. Se você tiver alguma contribuição relevante para o estudo que não tenha sido abordada nas perguntas anteriores, sinta-se à vontade para registrar seus comentários aqui.
