

**POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DA FORMAÇÃO INICIAL NO
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES RELACIONADOS À INCLUSÃO**

**POTENCIALIDADES Y DIFICULTADES DE LA FORMACIÓN INICIAL EN EL
PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE SABERES RELACIONADO A LA INCLUSIÓN**

**POTENTIALITIES AND DIFFICULTIES OF INITIAL TRAINING IN THE PROCESS
OF KNOWLEDGE CONSTRUCTION RELATED TO INCLUSION**



Disneylândia Maria RIBEIRO¹
e-mail: prof.disney@gmail.com



Francisca Geny LUSTOSA²
e-mail: franciscageny@yahoo.com.br

Como referenciar este artigo:

RIBEIRO, D. M.; LUSTOSA, F. G. Potencialidades e dificuldades da formação inicial no processo de construção de saberes relacionados à inclusão. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023011, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17926>



| **Submetido em:** 10/03/2022
| **Revisões requeridas em:** 25/11/2022
| **Aprovado em:** 10/01/2023
| **Publicado em:** 13/05/2023

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros – RN – Brasil. Professora do Departamento de Educação. Doutorado em Educação (UFC).

² Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE – Brasil. Professora do Departamento de Estudos Especializados (DEE). Doutorado em Educação (UFC).

RESUMO: O referido texto socializa parte dos dados de pesquisa de doutorado, realizada junto a quatorze graduandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Esse escrito, em particular, refere-se a um dos objetivos específicos que intencionou refletir sobre as potencialidades e dificuldades da formação inicial no processo de construção de saberes relativos à inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa e os dados, selecionados para análise, foram gerados por meio de técnica de cloze, questionários e encontros de estudos. Identificou-se, como potencialidade da formação inicial, o fato de os graduandos apresentarem concepções que se aproximam do modelo social da deficiência e dos preceitos legais que orientam os processos de inclusão. Evidenciou-se fragilidades dessa formação, no tocante aos conhecimentos teórico-práticos relacionados às atividades básicas à docência, como planejar, orientar e avaliar atividades de ensino, além de outros saberes mais específicos ao currículo e as práticas pedagógicas de atenção às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Saberes. Formação Inicial. Estudantes com deficiência. Sistema comum de ensino.

RESUMEN: Este texto socializa parte de los datos de la investigación doctoral, realizada con catorce estudiantes de graduación del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Ceará. Ese escrito, en particular, se refiere a uno de los objetivos específicos que intentó reflexionar sobre las potencialidades y dificultades de la formación inicial en el proceso de construcción de saberes relativos a la inclusión escolar. Se trata de una investigación-acción colaborativa y los datos, seleccionados para análisis, fueron generados por medio de técnica de Cloze, cuestionarios y encuentros de estudios. Se identificó, como potencialidad de la formación inicial, el hecho de que los alumnos graduandos presentan concepciones que se aproximan al modelo social de la discapacidad y a los preceptos legales que orientan los procesos de inclusión. Se evidenció fragilidades de esa formación, en lo tocante a los conocimientos teórico-prácticos relacionados a las actividades básicas a la docencia, como planificar, orientar y evaluar actividades de enseñanza, además de otros saberes más específicos al currículo y las prácticas pedagógicas de atención a las diferencias.

PALABRAS CLAVE: Inclusión. Saberes. Formación Inicial. Estudiantes con discapacidad. Sistema común de enseñanza.

ABSTRACT: This text socializes part of the data from doctoral research, conducted with fourteen undergraduate students of the Pedagogy Course at the Federal University of Ceará. This writing, in particular, refers to one of the specific objectives that aimed to reflect on the potential and difficulties of initial training/education in the process of building knowledge related to school inclusion. This is a collaborative action research and the data selected for analysis were generated through Cloze's technique, questionnaires and meetings. It was identified, as a potentiality of the initial training, the fact that the undergraduates present conceptions that are close to the social model of disability and the legal precepts that guide the inclusion processes. Weaknesses in this training were evidenced in terms of theoretical and practical knowledge related to the basic activities of teaching, such as planning, guiding teaching activities and evaluation, as well as other kinds of more specific knowledge related to the curriculum and pedagogical practices about attention to differences.

KEYWORDS: Inclusion. Knowledge. Initial Training. Students with disabilities. Common school system.

Introdução

Esse artigo originou-se a partir da tese de doutorado intitulada “Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores” (RIBEIRO, 2021), cujo objetivo geral foi investigar os saberes docentes necessários de se construir, no âmbito da formação inicial, com vistas à docência no paradigma inclusivo.

O estudo se realizou junto a quatorze graduandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, envolvidos em um processo de co-construção de práticas formativas, em nível da formação inicial para a docência, buscando conhecer, em curso, as necessidades, expectativas e contextos necessários para a docência inclusiva, bem como as fragilidades e lacunas existentes.

Esse escrito, em particular, refere-se a um dos objetivos específicos que intencionou refletir sobre as potencialidades e dificuldades da formação inicial no processo de construção de saberes relativos à inclusão escolar. Sendo assim, apresentaremos um recorte dos dados construídos na primeira etapa da pesquisa-ação colaborativa realizada com os graduandos supracitados. Essa etapa, denominada de *coossituação* respondeu à necessidade de diagnóstico da problemática investigada, ou seja, o levantamento das concepções iniciais dos graduandos em relação à inclusão, bem como às percepções que tinham e/ou avaliações que faziam da formação recebida na universidade.

O referencial teórico adotado contempla ideias-obras atuais na área: *Inclusão* (BOOTH; AINSCOW, 2011; MANTOAN, 2020; LUSTOSA; FIGUEIREDO, 2021); *Saberes e Formação de professores* (CHARLOT, 2013; PIMENTA, 2017; GATTI, 2010, 2014; MEIRIEU, 2002).

Como o referencial teórico desse estudo situa-se no entrelaçamento das concepções, dos saberes e das práticas pedagógicas sob a visão de graduandos, ou seja, trata, em particular, da formação inicial, destacamos um estudo anterior por nós realizado, que sistematiza o estado da questão, a partir de levantamento em 04 importantes periódicos³ da área e no GT 15 da ANPED. Referido levantamento faz uma revisão de literatura, especificamente quanto à temática dos saberes e formação para a educação inclusiva.

Desse modo, podemos afirmar que as pesquisas mais atuais trazem o estudo sobre os saberes ligado às discussões sobre a profissionalização do ensino e ao desenvolvimento

³ Levantamento procedido nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação Especial (ABPÉE); Revista Educação, Artes e Inclusão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

profissional dos(as) professores(as), apresentando-se como elemento de base que pode colaborar para o esforço conceitual de se pensar a inclusão e vir a dar sustentação a uma prática pedagógica efetivamente includente (RIBEIRO; LUSTOSA; SILVA, 2018).

Aspectos Metodológicos

A abordagem metodológica assumida nessa investigação foi a da pesquisa-ação colaborativa, que se centrou na reflexão coletiva sobre as dimensões contextuais da formação e dos saberes docentes necessários ao exercício da docência em contextos de inclusão. Logo, procuramos envolver de forma ativa e consciente os graduandos partícipes da pesquisa no processo de problematização, análise e investigação dos pressupostos teóricos e práticos que constituem o campo epistemológico da inclusão.

Na acepção de Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa no campo educacional possui uma dimensão crítica e emancipatória. Pressupõe a investigação da própria ação educativa, nela intervindo. Por conseguinte, é um processo orientado por decisões democráticas e pela comunicação entre pesquisadores e colaboradores, tencionando a mobilização de saberes.

A pesquisa teve a adesão de quatorze graduandos do Curso de Pedagogia da FACED/UFC e o grupo ficou constituído da seguinte forma: uma graduanda cursando o 3º semestre do curso; uma cursando o 4º semestre do curso; quatro graduandos cursando o 5º semestre; três graduandos cursando o 6º semestre; duas graduandas cursando o 7º semestre e três 3 graduandos cursando o 8º semestre do curso.

Os dados analisados nesse artigo foram construídos por meio de: (i) técnica de *closed*, contendo indutores sobre formação e atividade docente, inclusão em educação, pessoa com deficiência, entre outras questões pertinentes ao tema em estudo; (ii) questionário individual contendo perguntas objetivas e subjetivas; (iii) encontros de estudos e formação.

Concepções dos licenciandos em relação à perspectiva da inclusão em educação

A proposta de inclusão em educação incita algumas mudanças significativas para as concepções educacionais, bem como para o sistema de crenças, valores, ideias, significados e, de modo particular, o modo de ver e lidar com a deficiência, é o que evidenciam estudos da área (MANTOAN, 2020; LUSTOSA; FIGUEIREDO, 2021).

Nesse sentido, buscamos reconhecer em que medida esse argumento se evidenciara (ou não!) em nosso estudo. Pareceu-nos, a partir dos dados, importante pensarmos nessa situação

apresentada pela literatura, a partir de pesquisas realizadas em contextos socioeducativos e períodos distintos inclusive.

Assim, indagamos aos partícipes⁴ da pesquisa, em questionário aplicado sobre o que “entendiam por Educação Inclusiva”, bem na fase inicial da pesquisa, como forma de conhecermos os significados atribuídos a esse processo. A seguir, disponibilizamos os “recortes” mais significativos que fizemos desses registros, organizados em três dimensões, guiados pela prevalência dos conteúdos emitidos, em seus enunciados.

(i) *Educação inclusiva como um processo que atinge a todos, e não somente um grupo ou minoria específica - entendimento em que ocorreu maior representação de falas no grupo, com os seguintes depoimentos:*

A educação que busca integralizar todos, sem distinções (ROSA, 26/02/2019).

Educação com práticas que todos os sujeitos sejam atendidos independente das suas necessidades pessoais (JASMIM, 26/02/2019).

É a educação para todos independente da condição física, social ou racial (CRAVO, 26/02/2019).

A educação que promove os ensinamentos para todos, porém respeitando as subjetividades de cada um (HORTÊNSIA, 26/02/2019).

As práticas de inclusão, a garantia do direito de todos à Educação (TULIPA, 26/02/2019).

Dá assistência a todos, incluir os alunos sem preconceito (ÍRIS, 26/02/2019).

Educação que promove a aprendizagem de todos, mas observando a individualidade de cada um (GIRASSOL, 26/02/2019).

A ideia de educação para todos que emerge da concepção de inclusão delineada pelos graduandos se associa aos princípios legais, pedagógicos e éticos que orientam a perspectiva da inclusão em educação na contemporaneidade. Com efeito, reiterada no maior princípio proposto e assumido em âmbito nacional e internacional: o princípio da educação de qualidade como um *direito de todos*, acordes com as proposições e linhas de ação oficializadas em vários documentos, à exemplo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, marco da Conferência de Jomtiem, Tailândia (UNESCO, 1990).

(ii) *Inclusão em educação associada às pessoas com deficiência como público-alvo específico - apenas duas graduandas manifestaram esse argumento:*

⁴ Designados ficticiamente com nomes de flores.

É uma educação voltada especialmente para alunos com deficiência, transtornos, etc. (VIOLETA, 26/02/2019).

É uma concepção de ensino que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência, transtornos, ou dotadas de grandes habilidades inseridos em um mesmo ambiente, reconhecendo suas limitações e potencialidades (AMARILIS, 26/02/2019).

No que tange às concepções que *associam a inclusão em educação às pessoas com deficiência como público-alvo específico*, assinalamos que tal compreensão, é, em parte, equivocada e denota uma confusão conceitual entre as noções/termos “educação especial”, “educação inclusiva” e “inclusão em educação” que ainda são amplamente nomeados como sinônimos. Argumentamos, outrossim, que esse equívoco se deve, em certa medida, ao fato de as próprias políticas educacionais de orientação inclusiva, assim como as pesquisas sobre o tema, convergirem para a discussão sobre a escolarização do sujeito com deficiência.

Outro aspecto que reforça entendimentos desse tipo é o fato de os professores demonstrarem (no discurso e na prática) maior dificuldade no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

Sobre esse viés, em específico, depreendemos que se torna fundamental desenvolver no campo dos saberes docentes compressões acerca do papel da *educação inclusiva na educação especial* e vice-versa. Compreendemos que um dos principais desafios que se apresentam à formação e à atuação dos profissionais da educação é o de ressignificar a educação destinada aos estudantes público-alvo da educação especial a partir dos princípios e dos valores inclusivos e dissociar por completo de “modelos” educacionais segregacionistas e concepções assentadas em abordagens clínicas como já fora no passado recente.

(iii) Definições relacionando inclusão em educação a uma concepção e/ou prática educacional que reconhece e valoriza as diferenças:

Uma concepção educacional que enxerga os alunos a partir das suas potencialidades, compreendendo estas como singulares em cada indivíduo” (MARGARIDA, 26/02/2019).

Educação aonde os alunos com suas dificuldades são incluídos em salas comum (COPO-DE-LEITE, 26/02/2019).

A junção de uma prática pedagógica atraente, um corpo docente bem preparado, um gestor escolar receptivo e espaços acessíveis que considerem as características individuais (NARCISO, 26/02/2019).

A compreensão de que a inclusão em educação é uma concepção e/ou prática educacional que reconhece e valoriza *as diferenças como inerente ao humano* e não a um grupo

específico de sujeitos que têm deficiência, remete-nos ao sistema de valores inclusivos e, portanto, corrobora o pressuposto que implica à sociedade e escola organizarem políticas e práticas educacionais responsivas à diversidade de interesses, experiências, conhecimentos e competências de todos os estudantes (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 23). Mantoan (2020, p. 83) corrobora essa compreensão, ao afirmar que “a inclusão sob a ótica da diferença em si, nos propicia a oportunidade de fazer de nós mesmos e das escolas um palco de experimentações. [...]”.

Com relação ao conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola e sua função, notamos que um número significativo de graduandos compreende que *é competência do AEE dar suporte [apoio, auxílio] à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial*. A seguir, agrupamos as respostas que emergiram dessa indagação, nas quais anunciavam:

Atender as especificidades dos estudantes na escola, identificando e elaborando recursos pedagógicos (ROSA, 26/02/2019).

Apoiar as crianças com deficiências nas atividades curriculares e extracurriculares, em comunicação com o professor da sala regular (JASMIM, 26/02/2019).

Seria uma espécie de complemento e apoio a criança com deficiência, de modo a ajudar seu desenvolvimento (AZALEIA, 26/02/2019).

Atendimento prestado no contraturno, com um professor especializado de modo a promover atividades específicas para cada deficiência (HORTÊNSIA, 26/02/2019).

Minimizar as barreiras que impedem os alunos público-alvo da educação especial aprender (MARGARIDA, 26/02/2019).

Sim, é um serviço da educação especial voltado para a elaboração de um ambiente organizado com recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam ajudar a criança a transpor suas limitações, levando em consideração as suas possibilidades de aprendizagem e o seu tempo (AMARILIS, 26/02/2019).

O AEE presta um serviço de auxílio a essa criança, ajudando com sua deficiência (ÍRIS, 26/02/2019).

Auxilia através do professor da educação especial, a sala comum, com momentos com crianças com deficiências a desenvolver suas especificidades (TULIPA, 26/02/2019).

Na percepção desses graduandos emana a função coerente com os documentos subsidiários e a caracterização do AEE como via de garantir apoio/suporte/auxílio ao processo

de desenvolvimento do estudante com deficiência, bem como orientação aos profissionais da educação e aos pais das crianças que necessitem desse serviço. Porém, apresenta-se uma lacuna: não enunciam em que consiste esse apoio e como este se materializa no âmbito da escola comum. A fala que mais se aproxima da conceituação presente nos documentos oficiais é a da estudante Amarílis, que delineia a ideia de ser este *um serviço da educação especial, que tem em suas atribuições a elaboração e usos de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a noção de ajudar a criança a transpor barreiras e limitações, tendo em consideração as suas possibilidades de aprendizagem e suas especificidades como ritmo e tempos próprios*”.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o atendimento educacional especializado tem essa função: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. [...]”. Portanto, o AEE entendido como um serviço da educação especial, tem a incumbência de realizar práticas educacionais específicas, como o aprendizado de linguagens, códigos e sistemas específicos [Braille; Libras, Comunicação Alternativa, etc) oferecer recursos e serviços de tecnologia assistiva, além de adequar e produzir materiais didáticos compatíveis com as necessidades discentes.

Na compreensão de 2 (dois) graduandos, *o AEE objetiva garantir o atendimento individual ou individualizado ao estudante*, como é possível verificar nos excertos que seguem:

Garantir um atendimento individualizado, um acompanhamento especial ao educando e acompanha não somente o aluno, bem como os membros da família (ANGÉLICA, 26/02/2019).

Atendimento individual no contraturno (NARCISO, 26/02/2019).

Tal interpretação ainda é uma visão muito disseminada entre professores e comunidade educativa em geral. Pontuamos, outrossim, que o plano do AEE pode e deve contemplar o trabalho grupal, o trabalho em pares, as atividades de tutorias e não somente o trabalho individual, pois a organização didática do atendimento vai depender das necessidades e das potencialidades cognitivas, motoras e/ou comunicacional de cada estudante.

Reiteramos que o AEE foi implementado sob a égide dos princípios educacionais inclusivos, garantidos e legitimados pelos dispositivos constitucionais vigentes no Brasil e, enquanto política pública, se estabelece como basilar na organização dos serviços da educação especial. Assim sendo, as atividades próprias do AEE devem convergir para a efetivação do

direito de todos os estudantes frequentarem as classes comuns de ensino, de pertencerem ao grupo e de aprenderem juntos, sem nenhum tipo de segregação.

A atuação do docente no AEE deve organizar-se por meio avaliações das potencialidades e centros de interesse do sujeito, assim como localizar as barreiras que se apresentam ao estudante e ao contexto social e educacional em que está inserido. Estas avaliações pedagógicas (de conhecimento do sujeito) subsidiarão a elaboração do Estudo de caso, a identificação e a provisão de recursos pedagógicos e de acessibilidade, programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008).

Ainda com relação as compressões dos graduandos, temos a de que *estudantes com deficiência ou TEA só aprenderão por meio de uma metodologia específica ou apropriada a eles, sendo, então, esta função do AEE:*

Oferecer aos portadores de necessidades especiais a educação com metodologia apropriada (CRAVO, 26/02/2019).

Atender, no contraturno, aqueles alunos que possivelmente não conseguirão aprender formalmente em uma sala de aula, ex: autistas (VIOLETA, 26/02/2019).

Identificamos a presença de termos para se referirem aos sujeitos com deficiência que já não faz parte do contexto histórico em evidência pela inclusão. A literatura apresenta como barreiras atitudinais algumas das respostas dos graduandos Cravo e Violeta, como, por exemplo o entendimento de que o estudante com deficiência não aprende em uma sala de aula comum e o uso do termo “*portadores de necessidades especiais*”.

Logo, cabe fortalecermos, desde a graduação, os pressupostos que orientam o AEE na atual política educacional brasileira, dentre eles, o princípio básico de que todo ser humano aprende e é capaz de desenvolver-se. Parece, também, necessário a discussão de que não se tem um método específico para ensinar determinados sujeitos; e que são as práticas pedagógicas que devem responder de forma positiva às diferenças sensoriais, cognitivas, afetivas e culturais de todos os estudantes. Outro pressuposto que não podemos perder de vista é que o AEE é um serviço especializado de natureza pedagógica que se materializa com o auxílio de recursos e equipamentos específicos de forma articulada com o trabalho pedagógico das salas comuns de ensino. Portanto, professores de AEE e de sala de aula comum devem trabalhar conjuntamente.

Formação inicial traduzida em sentimentos: angústias, anseios e insegurança

O *corpus* da pesquisa aponta três questões centrais para pensarmos sobre os processos de aprendizagem e de construção de saberes constituídos no espaço-tempo da formação inicial em Pedagogia: i. A importância conferida pelos partícipes da pesquisa a uma formação docente que alie a teoria e a prática na construção de saberes profissionais; ii. A insegurança dos licenciandos diante do fazer pedagógico; iii. A relevância conferida aos programas formativos para a constituição do ser professor.

As questões supracitadas e sobre as quais passaremos a discorrer na sequência deste tópico, confirmam a necessidade de reorganização da estrutura curricular e pedagógica dos Cursos de Licenciatura com vistas a formar professores inclusivos. Para Gatti (2010, p. 1375), “a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias[...]”.

Buscamos conhecer as apreciações de nossos graduandos e graduandas, partícipes da pesquisa, sobre a formação que estão tendo e seus anseios e críticas. Estas falas, em particular, escolhidas aqui, foram produzidas no âmbito de um registro reflexivo escrito, que foi socializado e discutido em uma roda de conversa, por ocasião de um encontro do estudo. Vejamos o que se destaca da compreensão dos graduandos:

(i) *Formação docente que alie a teoria e a prática na construção de saberes profissionais:*

Sinto necessidade de discussões mais práticas - mais teorias que nos leve a analisar nossa realidade e, com isso, buscar práticas que alterem essa realidade [...] (MARGARIDA, 05/03/2019).

Considero importante estudar sobre inclusão, tendo em vista que a teoria exerce um papel fundamental sobre a prática (MARGARIDA, 12/03/2019).

Considero importante ter uma formação sólida e que faça contato com a realidade /aliar teoria e prática (JASMIM, 05/03/2019).

A gente estuda uma coisa na teoria e quando vai ver a prática, [...] é diferente da nossa teoria, mas é uma coisa que agrega muito, você vê aquela realidade, que é a sala de aula mesmo, as práticas da professora, o desenvolvimento dos alunos (ROSA, sessão, 12/03/2019).

Minha primeira experiência na sala de aula, foi no estágio na educação infantil, que eu fiz há um ano atrás, então foi bem marcante, na verdade porque como a gente não tem a primeira experiência é sempre chocante, [...] você aprende muita teoria aí quando chega na escola aquele choque de realidade (GIRASSOL, 12/03/2019).

Ao reclamarem uma formação que articule teoria e prática pedagógica, os graduandos confirmam a imprescindibilidade de um currículo que oportunize uma compreensão mais real sobre as crianças e seu desenvolvimento, “[...] sobre a própria instituição escola em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula” (GATTI, 2014, p. 40).

A dicotomia entre teoria e prática nas licenciaturas é um aspecto já apontado por diversos estudiosos do campo da área (GATTI, 2010, 2014; PIMENTA, 2017; MEIRIEU, 2002). Entretanto, ao analisarmos o perfil dos partícipes da pesquisa, perceberemos que todo o grupo já tinha experiências formativas dentro das escolas, seja no PIBIC, PIBID, Estágio Supervisionado ou no Programa Residência Pedagógica, e, portanto, já dispunham de conhecimentos iniciais sobre o trabalho docente em contextos de ação pedagógica. Esse dado deveria significar possibilidades de problematização e significação de conhecimentos teóricos decorrentes da reflexão sobre a realidade.

Não obstante, os discursos supracitados evocam uma separação radical entre os saberes da prática, de caráter essencialmente empírico e os saberes da teoria, amplamente modelizados, o que nos leva a questionar: a) até que ponto a formação inicial propicia espaço de questionamento, investigação, sistematização e produção de conhecimentos decorrentes da reflexão sobre a realidade das escolas e do exercício da docência?; b) como tem sido a atuação/participação desses graduandos nos programas formativos – PIBIC, PIBID e Residência Pedagógica?; c) como essas atividades estão sendo conduzidas no âmbito da formação inicial?; d) o estágio supervisionado de fato tem se configurado como uma atividade teórica instrumentalizada da práxis como defende Pimenta e Lima (2004)? e) a formação inicial tem contribuído para que os candidatos à docência se vejam como co-construtores da sua aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica?

(ii). *Insegurança manifesta diante do fazer pedagógico que terão de realizar*

Todas essas questões desaguam nesse segundo aspecto relatado pelos graduandos. Nesse âmbito, suas narrativas explicitam:

[...] eu não me sinto ainda preparada pra assumir assim tipo, logo de cara sem o apoio, porque eu tenho medo de não conseguir estabelecer uma relação de... assim atrativa para as crianças (ROSA, 12/03/2019).

Sinto que a minha formação não é o bastante, não me sinto preparada (AZALEIA, 05/03/2019).

[...] eu sinceramente, me sinto totalmente sem condições né, pra uma sala de aula, não me sinto preparada pra isso, não vou mentir (HORTÊNSIA, 12/03/2019).

O que falta para mim ser professora acho que de fato é a experiência em sala de aula, porque se você me colocar em uma sala de aula e mandar eu ensinar eu não vou saber [...] (VIOLETA, 16/04/2019).

[...] O que me falta é o domínio pleno do conteúdo, que é uma coisa que sinto (NARCISO, 16/04/2019).

A insegurança dos partícipes da pesquisa diante de atividades usuais, ou seja, que estão na base à docência (como planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino), por um lado, pode ser reflexo da falta de vinculação entre os conteúdos científicos e os saberes pedagógicos, tal qual são ministrados no curso de formação inicial e sobre o qual repousam diversas críticas dos pesquisadores dos modelos de Formação. Segundo Pimenta (2017), na história da formação de professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados, convergindo para que os futuros professores construam uma visão fragmentada e pragmático-utilitária do trabalho docente.

Por outro lado, o saber também pode estar relacionado à relação estabelecida com o sentido e a significação dada aos objetos, situações e fenômenos envolvidos na situação de aprendizagem: “Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere sentido [...]” (CHARLOT, 2013, p. 146). Compreendemos que, à medida em que os indivíduos não significam o processo de formação, diminui-se o campo de possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional no transcurso da formação inicial.

(iii). *Reconhecimento da necessidade de saber mais ou reconhecimento de não -saber*

No que se refere especificamente aos saberes relacionados à inclusão em educação, os graduandos enunciam as seguintes narrativas:

Sinto necessidade de estudar mais sobre educação inclusiva para poder aplicar em sala de aula [...] Gostaria de saber como me portar e agir em situações de preconceito e exclusão escolar (GIRASSOL, 05/03/2019).

Gostaria de saber mais sobre educação inclusiva, educação especial e Libras. [...] Tenho medo de fazer tudo errado em sala, de não ser um bom professor (NARCISO, 05/03/2019).

Sinto necessidade de me aperfeiçoar na perspectiva inclusiva (ANGÉLICA, 05/03/2019).

Gostaria de saber mais sobre educação especial, no quesito de direitos dos alunos (TULIPA, 05/03/2019).

Gostaria de saber um pouco sobre todas as deficiências (ROSA, 05/03/2019).

A *priori*, destacamos a fala do graduando Girassol para tratar de uma ideia, ainda recorrente entre educadores, que é a ideia de *aplicação* do aprendido, associando a atividade docente a uma atividade burocrática para a qual se adquire habilidades técnico-mecânicas, concebendo a prática como lugar de aplicação.

Percebemos que a formação inicial precisa desconstruir a visão equivocada de que a docência poderia ser reduzida a um conjunto de competências técnicas, e mais do que isso, precisa sensibilizar os futuros professores a perceberem a “[...] complexidade de uma situação pedagógica que nenhum dispositivo pedagógico jamais conseguirá limitar” (MEIRIEU, 2002, p. 27), pois ela é constituída de sujeitos em interação, encontros e desencontros, intenções *versus* resistências. O ato educativo é dialético e imprevisível, pois nada pode ser feito sem a decisão do sujeito cognoscente, cabendo ao professor a tarefa de estimulá-lo ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Outrossim, alguns aspectos positivos se revelaram a esse estudo, aos quais destacamos: cada vez mais se amplia o interesse pelo tema da educação inclusiva; percebemos que, graduandos e graduandas afirmam sentir a necessidade e desejos de saber mais sobre a educação inclusiva e a educação especial, e, de modo específico, no público investigado por nós, sobressaem os temas relativos à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, as tecnologias assistivas, os direitos dos estudantes com deficiência, e as formas de agir em situações de preconceito e exclusão escolar.

Outra identificação importante foi o fato de que, no decorrer da investigação, ao adentrarmos na escola para observar as práticas pedagógicas e as crianças com deficiência na sala de aula comum, os graduandos foram despertando mais para a necessidade de construção de outros saberes de ordem da Pedagogia geral, porque inicialmente acreditavam que precisariam saber sobre a própria deficiência da criança e seus aspectos clínicos.

(iv) A relevância conferida aos programas formativos que tem a prática de sala de aula como centro - PIBID e Residência Pedagógica - para a constituição do ser professor.

Essa categoria emergiu do *corpus* da pesquisa em função de temos 8 (oito) graduandos do grupo que já tinham participado ou estavam participando de programas formativos vinculados a bolsas de pesquisa, extensão ou outros programas CAPES/MEC. Todavia, intrigou-nos notar que, apenas dois relatos se reportaram à importância conferida a essa experiência para a constituição do ser professor(a).

Os dois relatos partiram dos graduandos que tiveram participação no Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência (PIBID) e no Residência Pedagógica:

[...] o PIBID é muito importante na minha formação, porque eu vejo uma evolução muito grande nesse percurso de dois anos, dessa construção, desse olhar, da discussão da teoria e da prática, por exemplo: hoje eu consigo muito fazer essa relação, seja no momento das avaliações diagnósticas, seja no momento que nós estamos mediando alguma atividade (MARGARIDA, 12/03/2019).

Estou desenvolvendo a consciência de que não sou apenas aluno, mas também sou professor em formação. [...] Principalmente depois de ingressar no programa de Residência Pedagógica que a identidade foi surgindo ainda mais, foi clareando essa imagem de ser professor. Então, eu tenho já um conhecimento compartilhado com o que a gente ver nas aulas, que serve como fundamento e isso já é uma coisa boa [...] (CRAVO, 16/04/2019).

Ao refletimos sobre a razão pela qual os demais partícipes da pesquisa não se reportam à relevância de tal experiência para a sua formação docente, esbarramos, mais uma vez, nos pressupostos teóricos de Charlot (2013, p. 78) sobre a questão da relação com o saber. Para ele, no processo de formação, é preciso considerarmos o que ele chamou de “a dimensão de um sujeito de saber (que se dedica, ou pretende dedicar-se, à busca do saber - um sujeito epistêmico), a marca da apropriação pelo sujeito.”

Considerações finais

Ao buscarmos refletir sobre as potencialidades e dificuldades da formação inicial quanto à construção de saberes para a inclusão escolar, pontuamos como positivo o fato de os graduandos apresentarem, desde o início dessa pesquisa, concepções que se aproximam do modelo social da deficiência e dos preceitos legais que orientam os processos de inclusão. Os graduandos referiam-se a inclusão como uma questão de direito e cidadania, embora ainda não compreendessem concretamente os desafios político-pedagógicos provocados pelos preceitos democráticos de justiça e equidade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos.

O conjunto de evidências empíricas que emergiram da pesquisa, sinaliza para as fragilidades dessa formação, em nível inicial, no tocante aos conhecimentos teórico-práticos relacionados às atividades básicas à docência, como planejar, orientar e avaliar atividades de ensino, além de outros saberes mais específicos ao currículo e as práticas pedagógicas de atenção às diferenças.

Observamos, ainda, que os graduandos reclamam uma formação que articule as teorias educacionais estudadas nas áreas disciplinares com as realidades vivenciadas no contexto escolar. Eles anseiam que a temática das crianças com deficiência seja abordada de forma interdisciplinar e transversal pelos diferentes componentes curriculares do curso de Pedagogia.

O cenário realçado pela pesquisa aponta duas questões centrais que repercutem diretamente nas faculdades e IES responsáveis pela formação de professores. Primeiro, o processo de formação inicial não pode ser desvinculado das vicissitudes que perfilam o contexto da escola pública brasileira. Segundo, os cursos de licenciatura precisam avançar na organização de práticas curriculares transversais, de modo que as discussões e as referências da área da inclusão escolar não fiquem restritas a uma disciplina específica.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para Inclusão**: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

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

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

LUSTOSA, F. G.; FIGUEIREDO, R. V. **Inclusão, o olhar que ensina!** A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

MANTOAN, M. T. E. Escola boa é escola para todos. In: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (org.). **Educação e Inclusão**: Entendimento, proposições e práticas. Blumenau, SC: Edifurb, 2020.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: A coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: Fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 out. 2019.

RIBEIRO, D. M. **Docência no paradigma inclusivo**: A constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62127>. Acesso em: 03 jul. 2022.

RIBEIRO, D. M.; LUSTOSA, F. G.; SILVA, M. S. Os saberes que mobilizam as práticas inclusivas na escola: Reflexão situada em revisão bibliográfica. *In*: ANDRADE, F. A.; RIBEIRO, D. M.; MUNIZ NETO, J. S. (org.). **Educação Brasileira**: Caminhos a percorrer. Curitiba, PR: CRV, 2018.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte pela concessão da bolsa de capacitação docente e a Universidade Federal do Ceará pela sólida formação e pelos saberes compartilhados.

Financiamento: Apoio financeiro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na modalidade bolsa do Programa Institucional de Capacitação do Pessoal Docente da UERN.

Conflitos de interesse: Nós, Disneylândia Maria Ribeiro e Francisca Geny Lustosa pesquisadoras e autoras do artigo afirmamos que não há conflitos de interesse de nenhuma ordem.

Aprovação ética: A Pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da UFC (Plataforma Brasil) CAAE 15893219.7.0000.5054.

Disponibilidade de dados e material: Boa parte dos dados e materiais da pesquisa estão disponíveis na tese **Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores**, disponível no endereço eletrônico <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62127>.

Contribuições dos autores: Eu, Disneylândia Maria Ribeiro na qualidade de autora do manuscrito participei da construção e formação deste estudo, e assumo a responsabilidade pública pelo conteúdo deste. A contribuição foi em todas as etapas da pesquisa de campo, na coleta dos dados, análise e interpretação dos dados e redação do texto. A coautora, Francisca Geny Lustosa participou de todas as etapas da investigação: coleta de dados, análise e interpretação dos dados, redação e revisão final do texto, como pesquisadora e orientadora da pesquisa.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

