

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E GRUPO DE ESTUDOS:
CONCEPÇÕES DE ACADÊMICOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

***FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y GRUPO DE ESTUDIOS:
CONCEPCIONES DE LOS ACADÉMICOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA***

***INITIAL TEACHER EDUCATION AND STUDY GROUP: CONCEPTIONS OF
ACADEMICS FOR AN INCLUSIVE EDUCATION***



Ana Cristina Silva SOARES¹
e-mail: acsilvasoares@gmail.com



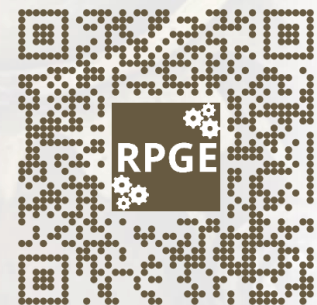
Romária de Menezes do NASCIMENTO²
e-mail: romariamenezes1108@gmail.com



Giovana Maria Belém FALCÃO³
e-mail: giovana.falcao@uece.br

Como referenciar este artigo:

SOARES, A. C. S.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. Formação inicial de professores e grupo de estudos: Concepções de acadêmicos para uma educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023012, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17931>



| **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 Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral – CE – Brasil. Professora do curso de pedagogia, Centro de Filosofia, Letras e Educação (CENFLE). Doutorado em Educação (UFC).

² Secretaria Municipal da Educação, Sobral – CE – Brasil. Professora da Educação Básica. Mestrado em Educação (UECE).

³ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Professora Adjunta. Doutorado em Educação (UECE).

RESUMO: O objetivo do trabalho é compreender as concepções dos acadêmicos de um curso de licenciatura em Pedagogia sobre educação inclusiva. A pesquisa colaborativa, com amparo na abordagem qualitativa, ancora-se na teoria histórico-cultural de Vigotski e envolveu 24 participantes de um grupo de pesquisa e estudos em uma universidade pública. A produção dos dados apoiou-se na análise de relatórios, dinâmicas, anotações dos participantes, das pesquisadoras e de material produzido pelos participantes denominado quadros cognitivos. As análises evidenciaram as contribuições da experiência, no sentido de reconhecer a importância das temáticas, bem como aproximações de uma perspectiva crítica que aponta limites e possibilidades. Outro indicativo do estudo reside na necessidade de possibilitar, ainda na formação inicial dos professores, a construção de práticas educacionais e ferramentas culturais para inclusão de alunos com deficiências, considerando a concepção dos próprios acadêmicos e o fortalecimento de uma cultura colaborativa, inclusiva e humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Grupo de estudos. Educação inclusiva. Licenciatura em Pedagogia.

RESUMEN: *El objetivo de este trabajo es comprender las concepciones de los estudiantes de grado de un curso de Pedagogía sobre la educación inclusiva. La investigación colaborativa, basada en el abordaje cualitativo, está anclada en la teoría histórico-cultural de Vygotsky e involucró 24 participantes de un grupo de investigación y estudio de una universidad pública. La producción de los datos se basó en el análisis de informes, dinámicas, notas de los participantes, investigadores y material producido por los participantes denominado marcos cognitivos. Los análisis destacaron los aportes de la experiencia, en el sentido de reconocer la importancia de los temas, así como los abordajes desde una perspectiva crítica que señala límites y posibilidades. Otra indicación del estudio radica en la necesidad de possibilitar, incluso en la formación inicial de los docentes, la construcción de prácticas educativas y herramientas culturales para la inclusión de alumnos con discapacidad, considerando la concepción de los propios alumnos y el fortalecimiento de una cultura colaborativa, inclusiva y humanizadora.*

PALABRAS CLAVE: *Formación de profesores. Grupo de estudio. Educación inclusiva. Licenciatura en Pedagogía.*

ABSTRACT: *The objective of this work is to understand the conceptions of the academics of a degree course in Pedagogy on inclusive education. The collaborative research, supported by the qualitative approach, is anchored in the historical-cultural theory of Vygotsky and involved 24 participants of a research and study group in a public university. The production of the data was based on the analysis of reports, dynamics, notes of the participants, the researchers and material produced by the participants called cognitive frameworks. The analyses evidenced the contributions of the experience, in the sense of recognizing the importance of the themes, as well as approximations of a critical perspective that points out limits and possibilities. Another indication of the study lies in the need to enable, still in the initial education of teachers, the construction of educational practices and cultural tools for the inclusion of students with disabilities, considering the conception of the academics themselves and the strengthening of a collaborative, inclusive and humanizing culture.*

KEYWORDS: *Teacher Education. Study group. Inclusive education. Degree in Pedagogy.*

Introdução

O presente artigo aborda a formação inicial em pedagogia e, de modo particular, discute sobre a inclusão de estudantes com deficiências no meio educacional. O estudo tem por objetivo compreender as concepções dos acadêmicos de um curso de licenciatura em Pedagogia sobre educação inclusiva, a partir da experiência em atividades de um grupo de estudo e pesquisa nos campos da educação inclusiva e educação especial.

O princípio de uma educação inclusiva é expresso em importantes documentos dos quais o Brasil é signatário, entre eles a Declaração de Salamanca, em 1994, que defende uma educação para todos os alunos, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, das questões de gênero, raça ou condições sociais; e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009, que tem como um dos propósitos efetivar uma educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, por meio de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

Para Menino-Mencia *et al.* (2019, p. 320), o sentido da escola para todos caracteriza-se “por uma escola em movimento, que busca transformar e superar as desigualdades entre seus pares e promover o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de cidadania, exercício de direitos humanos, democracia, respeito, entre outros”. Nesses termos, pensar em uma cultura inclusiva exige a criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados, conforme enfatizam Booth e Ainscow (2012). Espera-se por uma educação inclusiva, portanto, a valorização e o reconhecimento da diferença, em relação a todos os grupos excluídos socialmente, especificamente, às pessoas com deficiência.

No entanto, a educação inclusiva ainda se revela como um desafio a ser superado pela educação básica e também pela educação superior, principalmente no campo da formação de professores, demandando, para sua efetivação, investimentos na formação inicial e continuada de docentes que busquem o atendimento da diversidade da escola, em um processo criativo, reflexivo e colaborativo.

Dentre os cursos de Licenciatura, lançamos nosso olhar para o curso de Pedagogia.

Para Libâneo (2010, p. 30), a Pedagogia é um “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta, que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana [...]”. Nesse sentido, a educação é um conjunto de ações, processos e estruturas que intervêm no desenvolvimento humano; ou seja, é uma prática social envolvendo indivíduos e grupos em articulação com o meio, social ou cultural. Entretanto, o objeto de estudo da Pedagogia envolve

processos formativos, que requer do profissional domínios, saberes e práticas a serem desenvolvidos em espaços escolares ou não. Portanto, a identidade desse profissional constitui-se pela docência, gestão, produção de conhecimentos sobre os processos educativos. Desse modo, é preciso que se construa uma educação que reconheça o outro, o diálogo entre grupos sociais e culturais e as diferenças sejam incluídas (CANDAÚ, 2008).

O(A) pedagogo(a) é um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. Por isso, o curso de Pedagogia destina-se à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional, como pedagogos no sistema de ensino, em escolas ou em outras instituições educacionais, consideradas não escolares (LIBÂNEO, 2001).

Nessa perspectiva, afirma-se que foi instituída, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), a compreensão da identidade do pedagogo para docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como para atuar na gestão escolar. Já as orientações das Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de Pedagogia, de 2015, redimensionaram as componentes curriculares, propondo-se incluir em suas matrizes curriculares princípios, contextos, fundamentos para compreensão da inclusão social, escolar, considerando-se as bases da educação inclusiva.

Ao encontro disso, a formação inicial do professor, no dizer de Imbernón (2011), deve propiciar uma análise teórica e de contraposição de ideias diante da realidade que se observa, o que remonta um processo de contextualização, que vincula teoria e prática. Essa modalidade de formação precisa prover uma base nos campos científico, cultural, social, psicopedagógico e individual, levando o futuro professor a aderir ao trabalho educativo assentado em uma preparação que gere uma postura interativa e dialética que promovam a compreensão das transformações que surgem nos diferentes campos com abertura às concepções pluralistas, que sejam capazes de ajustar a atuação profissional com a necessidade dos alunos situados em uma época e contexto.

A Psicologia Histórico-cultural de Vigotski (2010) defende que o professor deve tornar-se um organizador do meio social, que é o único fator educativo. O professor não pode ser um mero reprodutor ou conferidor do que é executado pelos alunos, é preciso que este tenha sua própria voz e autonomia, o que só será possível com uma formação que tenha dinamismo, criatividade e atenção aos aspectos sociais. O autor defende ainda que a formação para atuar

com estudantes com deficiências não pode ser apartada da formação de modo geral, o que reafirma a necessidade de os cursos de licenciatura estarem atentos a uma educação que contemple a todos os estudantes de modo indistinto. Além disso, para Vigotski (2010), a formação precisa considerar e investigar a realidade em que se está inserido de forma crítica, num movimento colaborativo.

Alves (2008) discute sobre a importância da perspectiva de Vigotski como uma nova abordagem para a formação dos sujeitos. Ou seja, nesse modelo se estabelece uma relação entre sujeito e objeto no processo de construção de conhecimentos, fornecendo novas bases para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, fundado no plano da cultura.

Nessa perspectiva, entendemos que os grupos de estudos em contexto acadêmico-universitário, podem constituir-se como espaços profícuos de formação por introduzirem e reforçarem uma aprendizagem que se consolida sob a reflexão do que está posto no par teoria/prática, que remete a crítica, ao que é construído em meio a coletividade e a riqueza proveniente do diálogo entre os mais e menos experientes que se propõem a construir e revisar os caminhos existentes e vindouros. No entanto, no que diz respeito à licenciatura em pedagogia, a formação é ampla, principalmente, por articular docência (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), gestão escolar e pesquisa. Dessa forma, pode-se ressaltar a inclusão educacional de pessoas com deficiência, uma prática pedagógica heterogênea, princípios de individualização dos processos de ensino e aprendizagem, o funcionamento da escola, organizar o aprender, valorizar saberes dos alunos nos diferentes espaços. Ou seja, compreender esses alunos como pessoas únicas.

Conforme Mainardes (2022, p. 5) ao lado das disciplinas, as sessões de orientação, a participação em eventos científicos e os grupos de pesquisa são espaços fundamentais para a “aquisição do *habitus* científico”. Apesar da sua importância, há ainda um restrito conhecimento da sua estrutura, do seu funcionamento e da sua dinâmica. Nesse sentido, o funcionamento dos grupos de pesquisa nas diferentes áreas e nos diversos campos acadêmicos ainda necessita ser mais bem estudado. Por vezes, nas ciências humanas, esses grupos configuram-se mais como espaços de estudos e discussão, e em algumas vezes os participantes desenvolvem seus projetos individuais. Embora, necessite ser um espaço de construção coletiva. Contudo, o profissional em formação amplia seus conhecimentos, capacidade de pesquisa e experiências que valorizem a diferença.

Quais as concepções dos acadêmicos de pedagogia que participam de grupo de estudo e pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência? A indagação nos moveu a investigar

acadêmicos de diferentes semestres do curso de Pedagogia, de um grupo de estudo e pesquisa, em uma universidade pública, com sede no município de Sobral, no estado do Ceará. Para a produção dos dados, buscamos suporte na análise de relatórios, dinâmicas, anotações dos participantes e das pesquisadoras no decorrer dos encontros e de material produzido pelos participantes denominado quadros cognitivos, que abordavam três aspectos: o que sabem, o que queriam saber e o que aprenderam. O estudo, de natureza qualitativa, toma como referência maior a psicologia histórico-cultural de Vigotski, que considera o sujeito como ser social, entendendo que os sujeitos se constituem pela cultura em um determinado contexto histórico, a partir de das condições sociais, culturais e históricas.

Nesta esteira, afirmamos a relevância desta investigação que se insere na compreensão das concepções de licenciandos para a educação inclusiva de pessoas com deficiência e revelam indicativos dos aspectos que se relacionam à cultura e ao plano do psiquismo. O estudo está organizado por esta introdução, seguido das categorias teóricas que versam sobre a formação de professores para educação inclusiva, contribuição de Vigotski no campo da defectologia e sobre as concepções de inclusão das pessoas com deficiência. Na sequência, trazemos o percurso metodológico da pesquisa, a análise dos dados e, ao fim, algumas considerações finais do estudo.

A formação de professores e a contribuição de Vigotski no campo da defectologia para educação inclusiva

A escrita deste trabalho leva em consideração a pesquisa desenvolvida com discentes que cursaram o curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo que alguns já haviam iniciado sua experiência em sala de aula, através dos estágios supervisionados. Como o objetivo da pesquisa refere-se à compreensão das concepções de acadêmicos em formação inicial para educação inclusiva de pessoas com deficiência; isso demarca espaço na discussão teórica visando os fundamentos inclusivo, colaborativo e humanizador.

Mantoan (2003) aponta que para que o ensino se caracterize como inclusivo é importante a ressignificação do papel do professor, das práticas pedagógicas, da escola e da educação. Nesse âmbito, a autora pontua que o paradigma da educação inclusiva não se estrutura dentro de um paradigma tradicional, além de demandar uma preparação docente baseada em diferentes propostas de profissionalização.

Estas diferentes bases de profissionalização devem fornecer subsídios teóricos e metodológicos que podem ser oportunizados, conforme Pimentel (2012), a partir do

investimento em práticas investigativas que problematizam o que acontece no cotidiano da sala de aula.

Assim, é imprescindível o investimento na formação inicial do educador, posto que é neste espaço onde muitos destes subsídios teóricos e metodológicos são desenvolvidos. E no caso desta experiência, a partir da qual originou-se este trabalho, a formação inicial como um todo, o que envolve a participação em grupos de estudo e pesquisa encorpa a existência destes subsídios. Nesse caso específico, levando em consideração a concepção que estes estudantes trazem e têm para a educação inclusiva, poderá haver a ressignificação destas concepções e o posterior desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Effgen e Jesus (2012) apontam a necessidade e importância de investimento na formação inicial do educador, a partir do desenvolvimento de uma política educacional pública que garanta ao educador o direito ético à formação de qualidade. A inclusão dos estudantes com deficiência atravessa o conhecimento teórico-prático do professor e a adoção de estratégias pensadas coletivamente.

Segundo Beyer (2013), entre os acadêmicos de graduação no processo de formação inicial, nota-se o sentimento de apreensão em relação à busca pela inclusão nas escolas. Para esse autor, esses discentes avaliam que os recursos oferecidos em sua formação não são suficientes para lidar com a diversidade presente na escola. Reforça-se aqui que, a incorporação de atividades desenvolvidas em grupos de estudos e pesquisas como possibilidade de se analisar concepções sobre esse processo de formação docente e inclusão na escola.

Estudos de Rodrigues (2005) revelam que muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas específicas ou, por vezes, as omitem, o que tem contribuído para o pouco conhecimento e até mesmo para o desinteresse pela atuação no campo.

São muitas as competências, os saberes, os conhecimentos e as habilidades necessárias à prática docente, com base no paradigma da educação inclusiva e que dependem dos processos formativos e de sua qualificação; no entanto, a formação não é redentora, nem tampouco resolve todos os problemas, que, muitas vezes, têm suas raízes fincadas na ausência de políticas educacionais, de investimentos na educação e na própria formação de professores. Santos e Falcão (2020) apontam que a formação deve ser pensada tendo como elementos centrais a colaboração, a reflexão e o respeito à diferença, sem desconsiderar que o professor é um aprendente situado em um contexto histórico e cultural e um produtor de sentidos acerca do trabalho e da formação docente.

Os estudos de Vigotski – sistematizados, no Tomo V, Obras *Escogidas* - Fundamentos da defectologia – sinalizam uma valiosa contribuição que fundamenta a educação inclusiva em sua gênese e conceito. Muito embora o autor não tenha utilizado do termo educação inclusiva, sua teoria apresenta e justifica à atualidade do seu pensamento baseado em uma educação que deve ser pensada para o sujeito dentro do espaço educativo e que reverbere em sua vida social.

Esta importante base teórica leva em consideração alguns pressupostos que podem auxiliar na compreensão e construção de práticas pedagógicas inclusivas que favorecem a inclusão dos alunos com desenvolvimento atípico, conforme terminologia adotada pelo autor. Vigotski (1997) destaca que o defeito apresenta consequências diferentes a depender da forma como essas pessoas são tratadas socialmente. No dizer de González Rey (2013, p. 48), o defeito surge em suas implicações psíquicas “como uma produção social de base cultural”.

Essa produção social de base cultural apresenta-se para as pessoas com deficiência como um fator que pode favorecer ou desfavorecer seu desenvolvimento, a depender do ambiente em que estejam inseridos. Se há uma realidade social favorável, muitas barreiras podem ser quebradas.

Dentre esses pressupostos, Vigotski (1997) aponta que a identificação e caracterização de determinado efeito ou atraso não pode ser tomado como algo estanque, mas sim considerar os processos de desenvolvimento pelos quais as pessoas com e sem defeito atravessam.

Vigotski (1997) sustenta, ainda, que as crianças com desenvolvimento atípico devem ser educadas de forma diversa a partir da adoção de estratégias e métodos adaptados às particularidades de sua condição e com a manutenção dos mesmos conteúdos vistos pelas demais crianças, recebendo também preparação para a vida futura e, assim, participem igualmente das oportunidades oferecidas aos demais. Na sequência, apresentaremos o tópico que discorre sobre algumas concepções acerca da educação inclusiva.

A concepção de educação inclusiva: De que inclusão estamos falando?

Pensar em uma educação inclusiva tem nos parecido bastante desafiador, se olharmos o modelo de sociedade que tem se consolidado. A natureza dessa sociedade, segundo Carvalho e Martins (2012), que está fundamentada na exploração do trabalho humano, pela propriedade privada, pelo trabalho alienado, assentado sob divisões de classes e relações sociais parecem não comportar um modelo de inclusão social, tampouco educacional. Esse mesmo modelo de sociedade centraliza o capital e o poder, divide a sociedade entre os que têm acesso aos bens e

serviços e os que não têm, o que os coloca completamente à margem e privados de muitos direitos essenciais ao desenvolvimento de todo ser humano.

Sawaia (2001, p. 8) discorre que a exclusão social, “é um processo sócio-histórico, que se configura pelos recalques em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações”. A autora afirma que a sociedade exclui para incluir e essa alteração é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. A inserção nem sempre digna e decente faz a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e privação que se desdobram para fora do econômico. Reafirmando que, em lugar da exclusão, o que se tem é a dialética exclusão/inclusão:

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2001, p. 9).

Wanderley (2001, p. 17-18) enfatiza que os excluídos não são simplesmente rejeitados no aspecto físico, geográfico ou material, “mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural”. Segundo o autor, a naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma explicitam os mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão. Desse modo, o estigma é aqui entendido como uma cicatriz, como aquilo que marca, denota claramente o processo de qualificação e desqualificação do indivíduo na lógica da exclusão.

No Brasil, do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, houve modificações no sentido de tornar a educação inclusiva. A novidade basilar que embasava movimentos, declarações e documentos justifica-se sob a égide de uma educação que deveria incluir os estudantes com deficiência em ambientes escolares comuns de ensino.

Carvalho e Martins (2012, p. 26) pontuam que “o Estado brasileiro, seguindo a lógica liberal, assumiu uma atitude caritativa e voluntarista ante as questões levantadas em relação às pessoas com deficiência”. Isso aponta, inclusive, para aquilo que muitos esbravejam, mas não especificamente nesse sentido: de que os valores da educação inclusiva nos chegaram como uma exigência e com urgência.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999), no âmbito internacional, fortaleceram as iniciativas também no cenário nacional. A convenção de Guatemala afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades que as demais, definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. A Declaração de Salamanca, segundo Rodrigues (2005), representou o impulso decisivo, em contraste com muitas outras declarações do mesmo gênero que não tiveram a mesma adesão e interesse por parte dos governos pelo seu cumprimento. Na declaração, o termo “inclusão” substitui o termo “integração” o que demonstra claramente o novo viés e papel que deveriam ser adotados nos espaços escolares (BRASIL, 1994)

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) de 1988 traz, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, a ser 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. O inciso I do artigo 206 destaca que o ensino deverá ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A garantia do direito à educação expresso na CF, segundo Mantoan (2003), não usa adjetivos, de forma que toda escola deve atender aos princípios constitucionais não podendo haver nenhum tipo de exclusão. O inciso III do artigo 208 da CF, por sua vez, prescreve que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394/1996, (BRASIL, 1996) em seu artigo 58, inciso primeiro, preconiza que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial. Ainda sobre a mesma lei e artigo, em seu inciso segundo, assevera que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Em 2008, o Governo Federal assume um papel relevante com a divulgação da proposta da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, defendendo a inclusão como uma ação política, social, pedagógica e cultural. Nesse campo, surge a cobrança pela inclusão de alunos com deficiência em sistemas de ensino da educação básica à educação superior. Tal proposta determina a garantia do direito de todos os alunos compartilharem do mesmo sistema de ensino, sem nenhuma forma de discriminação, e

assumindo “a concepção dos direitos humanos articulados à igualdade e à diferença como um valor indissociável” (BRASIL, 2008).

Os aspectos citados destacam as características de uma sociedade que pouco se compatibiliza com o modelo de uma educação inclusiva, no entanto, as exigências, as reivindicações e os avanços nas propostas de atendimento desse público nos permite pensar e buscar uma educação inclusiva. Alguns dos documentos normativos citados anteriormente têm sido de extrema valia para outros países, inclusive para o Brasil, uma vez que a própria Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) representou um importante avanço. A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Caminhos Metodológicos

Optou-se pela pesquisa colaborativa, de natureza qualitativa, considerando o modelo metodológico incorporado aos estudos no campo da formação inicial para inclusão de pessoas com deficiência e assinalando as concepções e comprometimentos dos sujeitos participantes. Para isto, este estudo busca compreender falas de acadêmicos participantes de um grupo de estudo vinculado a um curso de licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública.

A perspectiva teórico-metodológica, escolhida para orientar essa investigação, se apoia nos estudos da Psicologia histórico-cultural de Vigotski que, a seu modo, fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético. Segundo Marques e Carvalho (2015, p. 25) “a escolha do método ultrapassa a dimensão instrumental e técnica, pois carrega em si elementos da consciência do pesquisador que revelam de forma concreta sua visão acerca do modo como homem e realidade se constituem e se relacionam”.

Para Mynaio (2002), a pesquisa qualitativa preocupa-se com realidades que não podem ser quantificadas e se relacionam com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa colaborativa, segundo Desgagné (2007), supõe uma abordagem de co-construção entre os envolvidos no processo, no caso são acadêmicos de diferentes semestres do curso de Pedagogia, alguns com experiência de estágio na docência. Além disso, este tipo de pesquisa tem uma via de mão dupla situada entre a produção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional dos docentes, além de propiciar o diálogo entre a comunidade de pesquisa e universidade, discentes em formação.

Silva, Soares e Torres (2022) declaram que a pesquisa colaborativa se reveste de um sentido político porque interfere na autonomia e tomada de consciência dos professores na sua práxis por suscitar reflexões fundamentadas na teoria e nas suas percepções de educação e trabalho. Abaixo, apresentamos informações sobre o *lócus* da pesquisa.

A universidade: notas sobre o contexto da pesquisa

Passamos, nesta seção, a abordar a caracterização do *lócus* da pesquisa, ressaltando que a Fundação Universidade Estadual do Vale do Acaraú, localiza-se no município de Sobral, e está situado a 235 km da capital do estado do Ceará, Fortaleza. Essa fundação recebe acadêmicos da sede do município e outros circunvizinhos, sendo, portanto, uma universidade com relevância na região norte do estado, garantindo a formação dos futuros professores que atuarão na educação básica.

Sua missão é ofertar educação superior de excelência, inclusiva e contextualizada, buscando, por meio da pesquisa e extensão, soluções que promovam a qualidade de vida. A universidade possui em sua estrutura administrativa⁴ quatro *campi*: Betânia, Junco, Derby e CIDAO, todos localizados no município já citado.

São ofertados 19 cursos de graduação, entre eles o curso de Pedagogia, funcionando nos turnos matutino e noturno. Esse curso pertence ao Centro de Filosofia, Letras e Educação (CENFLE), o qual contempla mais dois cursos de graduação: Letras e Filosofia, ambos situados no *campus* da Betânia.

O curso de pedagogia possui 750 discentes. Recentemente, o projeto pedagógico do curso (PPC) foi reestruturado, em sua matriz curricular. Uma das mudanças ocorridas diz respeito à inserção de disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva (obrigatória), Educação Especial e Práticas de Ensino em Educação Inclusiva (ambas optativas).

O PPC ressalta os eixos articuladores e os componentes curriculares distribuídos em três Núcleos: Estudos Básicos (conteúdos estão organizados para refletir e analisar os princípios: educativos, de justiça social, do respeito à diversidade, a promoção da participação e da gestão democrática e etc.); Aprofundamento (estudos sobre os processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional, conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas, práticas de ensino, teorias da educação, avaliação e currículo) e; Práticas Integradoras

⁴ É pertinente salientar, que a Universidade ampliou sua estrutura administrativa com novos campi, em municípios próximos à Sobral.

(oportuniza vivências nas diferentes áreas do campo educacional com aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos nas ações de processos educativos) (UVA, 2018).

Neste trabalho, selecionou-se o grupo de pesquisa e estudos pelo critério de desenvolver estudos no âmbito da iniciação científica sobre acessibilidade, diferença, prática pedagógica e educação inclusiva, e também por estar vinculado ao curso de pedagogia. O grupo possui cadastro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2017. Em um grupo de pesquisa e estudos, a forma com que as atividades se desenvolvem é por meio do diálogo, possibilitando o surgimento de várias formas de organização dos sujeitos e dos fatos da realidade, por isso da importância de refletir as concepções dos participantes acerca da inclusão de pessoas com deficiência.

A partir das disciplinas analisadas e dos encontros no grupo, foram suscitadas importantes discussões acerca da formação de professores, prática pedagógica e desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionados à educação inclusiva. Vigotski indica que o individual se dá na construção da relação com o outro (e o outro coletivo), por isso que o contato com a cultura a qual estamos inseridos se dá na construção humana, culminando na humanização dos sujeitos nas relações. Ao adotar essa perspectiva teórica, compreendemos também que a aprendizagem é entendida como um processo de troca, logo, justifica-se a necessidade de mergulhar nas concepções dos discentes em formação. Portanto, o processo de investigação descreve o que dizem e pensam os acadêmicos do curso de pedagogia; através de uma experiência para composição de quadros cognitivos em que responderam às perguntas: O que sabemos, o que queremos saber? e o que aprendemos?

As atividades do grupo foram desenvolvidas no ano de 2019, durante um semestre letivo, com a participação de 24 acadêmicos, considerando algumas ausências e desistências, tendo um quantitativo maior (QUADRO 01). Essas atividades envolveram leituras, estudos sobre educação inclusiva, identidade e diferença, pesquisa, apresentação de relatos de experiência, a participação e colaboração de outros professores universitários. Citamos o papel formativo pautados em flexibilidade, processos históricos e culturais; reafirmando as ideias de Booth e Ainscow (2012) sobre a cultura inclusiva, sinalizando a inclusão como um processo contínuo, mas coexistindo em comunidades acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados.

Os participantes da pesquisa

Os participantes deste estudo foram acadêmicos que desenvolveram atividade complementar em um grupo de estudos e pesquisa, oriundos do segundo ao oitavo semestres do curso de Pedagogia. Como o curso possui oito semestres, percebe-se que são de diferentes períodos e que possuem experiências variadas, como vivências em estágios, dado que, no currículo do curso, são ofertadas ao longo do processo formativo: disciplinas obrigatórias e optativas.

Quadro 01 – Distribuição dos acadêmicos por semestre

Período acadêmico	Quantidade de acadêmicos	Percentual (%)
2º	03	12,5
3º	09	37,5
4º	03	12,5
5º	02	8,3
6º	05	20,9
8º	02	8,3
Total de discentes	24	100

Fonte: Elaboração das autoras

Podemos inferir, diante do exposto acima, que há uma incidência de acadêmicos do terceiro e quinto semestre do curso de Pedagogia. Essa concentração, em alguns semestres específicos, pode nos revelar sobre a possibilidade de imersão em conhecimentos, por exemplo, no campo da educação inclusiva e na busca de articular a adoção de estratégias pensadas coletivamente, como discussões, reflexões e ações a partir da experiência vivenciada pelo discente em formação. Nessa perspectiva, Libaneo (2010) sinaliza que é preciso ampliar as experiências cotidianas, o desenvolvimento de uma crítica da realidade (consciência crítica) e atualização das convicções. Então, a Pedagogia além de ser uma ciência da formação humana, dá suporte teórico-prático e ocupa-se de desenvolver os indivíduos no interior de sua cultura por meio de experiências ativas, saberes e modos de ação culturalmente organizados, como, neste caso, discussões mediadas em um dos grupos de estudos.

A seguir, apresentaremos o instrumento de produção de dados que foi utilizado e do qual obtivemos os dados que serão posteriormente analisados.

Os instrumentos de produção de dados

Mediante o tipo de pesquisa, o qual nos propomos a realizar, e pensando na coerência entre este e o instrumento de produção dos dados do estudo, optamos pela construção dos quadros cognitivos, que se constituem como uma adaptação da compreensão dos projetos de aprendizagem propostos por Fagundes *et al.* (1999).

A abordagem do trabalho com os quadros cognitivos fundamenta-se nas propostas dos projetos de aprendizagem ou metodologia de projetos de aprendizagem. A centralidade dessas perspectivas caracteriza-se pela promoção da interação e troca de conhecimentos e experiências que se aproximam aos interesses e necessidades dos participantes do processo de ensino e aprendizagem e, que, portanto, encontram respaldo na Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski.

Segundo Silva (2008), um projeto de aprendizagem se inicia pela escolha de um tema ou assunto na forma de uma problemática para a qual se busca uma solução. Assim, “[...] é a partir de um problema que será possível verificar o conhecimento prévio de um aluno sobre determinado assunto, o qual levantará melhor e com mais facilidade suas hipóteses sobre o tema/problema [...]” (SILVA, 2008, p. 40).

Para Silva (2008), a metodologia baseada nos projetos de aprendizagem inicia-se pelas certezas provisórias e dúvidas temporárias dos acadêmicos, vinculada aos seus conhecimentos prévios. As certezas correspondem ao que estes tomam como verdade, e as dúvidas representam o que gostariam de aprender sobre o assunto.

Apoiadas nesses pressupostos e realizando adaptações da proposta descrita por Fagundes *et al.* (1999) e Silva (2008), analisaremos os dados produzidos pelos acadêmicos através do preenchimento dos quadros. Depois de justificados e apresentados os pressupostos que amparam a realização da atividade e produção dos dados que serão analisados à frente, iremos explicitar como se deu a dinâmica do preenchimento dos quadros cognitivos, considerando o que os acadêmicos sabiam, queriam saber e o que aprenderam com a participação no grupo de estudo.

As atividades ocorreram no período de setembro a dezembro de 2019. No primeiro encontro, os acadêmicos foram acolhidos e convidados a preencherem os quadros cognitivos em grupo. Entregamos aos grupos (três, no total) canetas, canetinhas e cartazes em branco, com as perguntas: O que sabemos? O que queremos saber? Isso deveria ser respondido levando em consideração o que os alunos sabiam e queriam saber em relação à educação inclusiva. Após o

preenchimento dos quadros cognitivos, estes foram convidados a falarem um pouco sobre o que escreveram em seus quadros.

Ao longo das atividades dos grupos foram sendo sistematizados, via observação, registros escritos e fotográficos, que iam sendo realizados pelos acadêmicos, para que, assim, fosse incorporada à análise proveniente do preenchimento dos quadros cognitivos. No último encontro, os acadêmicos receberam, organizados em cartolina branca, os escritos de forma condensada, que sinalizavam o que haviam descrito com o que sabiam e queriam saber. De acordo com os escritos, deveriam se dirigir ao cartaz que haviam preenchido, inicialmente, e agora responder à pergunta: O que aprendemos? No tópico a seguir, detalharemos o que constam os quadros, seguidas de suas análises com ênfase na relação entre a educação inclusiva e a formação de professores.

Educação inclusiva e formação de professores: o que dizem os alunos do curso de Pedagogia?

O que as falas dos acadêmicos refletem sobre a educação inclusiva? Diante dos dados analisados sobre a relação entre o curso de pedagogia e a educação inclusiva, retoma-se o sentido do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em que explica que os profissionais formados nessa área podem trabalhar em diversos segmentos, atuando no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam com os programas ou projetos em que estejam inseridos, sendo eles escolares ou não. Ainda nessa perspectiva, a organização curricular articula duas dimensões: formação pedagógica e formação específica nos conteúdos referente à área de atuação do pedagogo. Cabe acrescentar, aqui, os princípios norteadores do currículo:

[...] compreensão de currículo como uma prática cultural de sujeitos epistêmicos; flexibilização e interdisciplinaridade curricular como princípios estruturais do currículo; desenvolvimento de competência e habilidades profissionais para o desempenho de sua função nos campos da docência (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino fundamental), Gestão Escolar e Espaços não escolares; enfoque nas questões contemporâneas como influenciadoras do processo de construção do conhecimento, atentando para o rápido envelhecimento da informação e a necessidade da diminuição das fronteiras disciplinares, gerando uma visão sistêmica de mundo [...] (UVA, 2018).

Percebe-se a amplitude da formação do pedagogo que envolve a atuação nos campos e áreas da educação infantil, anos iniciais, gestão escolar e espaços não escolares com atenção à

dinâmica do conhecimento e construção pelo profissional que se constituirão paralelo à formação. Em meio às transformações pelas quais têm passado a formação, atender os princípios de uma educação inclusiva na universidade através do currículo não tem se apresentado como algo simples, uma vez que é preciso que a temática permeie o currículo do curso como um todo.

Como já descrito anteriormente, ocorreram dois momentos para o desenvolvimento da dinâmica/atividade, com três grupos de acadêmicos/participantes, com o objetivo de se pensar e preencher os quadros cognitivos sugeridos. Aqui, apresentaremos, no quadro abaixo, a organização das informações provenientes do primeiro momento.

Quadro 02 – Primeiro momento da produção dos dados

Grupos	Semestre que estavam cursando	O que sabemos?
1	2º e 3º	- A inclusão como um direito. - Devemos incluir.
2	4º e 5º	- Que a educação inclusiva é pouco valorizada e que há poucos investimentos. - O ambiente é desafiador. - A educação inclusiva é garantida por lei.
3	6º e 8º	- Que preciso cultivar a paciência, a aceitação e o respeito às diferenças. - Que são muitos os desafios.

Fonte: Dados obtidos através dos quadros cognitivos (2019)

O preenchimento do quadro nos faz, em uma primeira leitura e análise, perceber algumas diferenças entre o que sabem e pretendem saber os acadêmicos dos semestres iniciais e finais do curso. Assim, os semestres iniciais mostram a compreensão – que nos parece ser bastante difundida, ainda que não aconteça na prática – que é o que se relaciona aos aspectos que tratam da inclusão como um direito ou, até mesmo, um imperativo.

Os acadêmicos que estão na metade do curso já têm uma visão diante do preenchimento dos quadros, o que denota o conhecimento dos desafios, impasses e dificuldades da educação inclusiva. Isso provavelmente pode estar relacionado as suas vivências na escola, nas experiências de estágio ou, ainda, podem ter se constituído a partir de discussões que perpassam, inclusive, outras disciplinas do curso que não necessariamente dialoguem com a educação inclusiva.

Os acadêmicos que já estão no final do curso de Pedagogia expressam, através de seus escritos, a importância de elementos mais subjetivos ligados a uma possível prática docente com alunos com deficiência, e, a isso, soma-se também a citação dos desafios que a inclusão enfrenta. No entanto, é importante ressaltar que esses sentimentos de paciência, aceitação e

respeito às diferenças podem ser importantes elementos que irão contribuir para a adoção de práticas inclusivas e, também, de receptividade frente ao trabalho colaborativo e abertura às novas aprendizagens na docência.

Quadro 03 – Segundo momento da produção dos dados

Grupos	Semestre que estavam cursando	O que queremos saber?
1	2° e 3°	- Como identificar e como agir com um aluno com deficiência? - Como incluir?
2	4° e 5°	- Como trabalhar a educação inclusiva em sala de aula? - Quais as atividades adequadas para cada limitação? - Quais materiais são utilizados nesta modalidade de ensino? - Como a família pode ser incluída no processo de ensino-aprendizagem?
3	6° e 8°	- Aprofundar conceitos, contextualização histórica. - Como identificar e compreender as limitações do outro. - Novas práticas pedagógicas. - Crescimento pessoal e profissional.

Fonte: Dados obtidos através dos quadros cognitivos (2019)

Com relação ao que os acadêmicos gostariam de saber, com base em sua expressão escrita e oral, no início das atividades do grupo de estudo, percebemos que os estudantes dos primeiros semestres do curso demonstram preocupação em como identificar e lidar com um discente com deficiência, ou seja, em linhas gerais, gostariam de saber como incluir. Esse dado nos faz depreender que, nessa etapa do curso, ainda compreendem a inclusão como algo que pode ser receitado, que pode haver uma fórmula e que é possível, por meio dela, ou pela inexistência de uma fórmula não incluir.

Os acadêmicos que já estão em períodos intermediários do curso manifestaram o seu desejo de aprender trazendo questões parecidas com aquelas que os estudantes dos primeiros semestres trouxeram. Pontuaram que sentiram necessidade de saber, na mesma esteira, de como se trabalha a educação inclusiva na sala de aula, de quais atividades seriam mais adequadas para cada limitação, quais materiais seriam utilizados e de como a família poderia ser incluída nos processos de ensino-aprendizagem. Percebemos, aqui, o quanto são buscadas estruturas específicas para o atendimento desses alunos, transparecendo a compreensão de que a sua educação sempre deve acontecer a partir de adequações e flexibilizações. É importante mencionar a compreensão de que nem sempre, para a busca e consolidação de uma educação inclusiva, as estratégias, os recursos e adaptações serão suficientes. Há que se centrar muita atenção nos aspectos formativos dos futuros professores que poderão atuar junto às dificuldades

mais específicas dos alunos, mas que, também, esses futuros professores atuarão em sala de aula e precisarão dominar as bases de entendimento, reflexão e busca por uma prática inclusiva.

Os acadêmicos que estão concluindo o curso de Pedagogia apresentaram necessidades específicas em relação aos demais, conforme aponta o quadro acima. Tais estudantes concentram suas necessidades no aprofundamento dos aspectos conceituais e históricos pertinentes à educação inclusiva, bem como sentem a necessidade de saber identificar e compreender as limitações do outro e tomam isso como um crescimento pessoal e profissional. Aqui, novamente, percebemos a existência de elementos mais subjetivos, mas que acreditamos formar uma importante base para a adoção de práticas inclusivas. Chama a atenção a necessidade dos discentes de aprofundar aspectos históricos e conceituais que, provavelmente, não podem ser pormenorizados, em função do tempo e da quantidade de disciplinas que se relacionam à educação inclusiva.

O conceito de inclusão no campo da educação implica em discutir e problematizar práticas excludentes no âmbito da escola, pois esta precisa desenvolver ações de políticas, de culturas e de práticas pedagógicas que valorizam a participação e o processo de ensino-aprendizagem de cada estudante. Desse modo, os esforços necessários se organizam para minimizar ou eliminar as barreiras à aprendizagem que jovens e adultos possam sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica, devido à desvalorização de suas diversidades oriundas de gênero, etnias, condições sociais, religião. Desse modo, para Silva (2008, p. 71) a inclusão é um processo, que “precisa ser revisto de maneira contínua para evitar, que os processos e mecanismos de exclusão social retornem”.

Desta forma, ressalta-se as ideias de Booth e Ainscow (2002) para articulação entre três dimensões ou ações, inter-relacionadas entre si: cultura, política e prática pedagógica, inclusivas. A dimensão cultural refere-se ao estabelecimento de uma cultura baseada em princípios e valores inclusivos, ou seja, uma cultura inclusiva. A cultura inclusiva no ambiente escolar ou universitário, propõe o desenvolvimento de valores em que mobilize as pessoas a pensar, a compartilhar e a se respeitar. Propõe o estímulo à criação de uma comunidade escolar acolhedora, receptiva, colaborativa e que incentive o êxito dos alunos.

A dimensão política trata da escola ou universidade para todos, organizando o apoio à diversidade, pois isso quer dizer que a inclusão precisa ser considerada em todos os planos da escola, bem como nas atividades, estratégias e outras formas de apoio com os princípios inclusivos. A dimensão política favorece ao poder público vigente criar uma legislação própria, fortalecendo os sistemas de ensino para atender as demandas sociais existentes. Finalmente, a

dimensão da prática pedagógica procura organizar a aprendizagem, através da mobilização de recursos pedagógicos e didáticos. Esta dimensão efetiva a inclusão, propondo que as atividades de sala de aula e extrassala envolvam todos os alunos, considerando suas condições de aprendizagem, necessidades e experiências. Em síntese, para que a inclusão aconteça é necessário: 1) criar uma cultura inclusiva; 2) implementar uma política inclusiva e; 3) desenvolver uma prática inclusiva. De acordo com os autores, a mudança necessária para tornar a escola ou universidade inclusiva passa pela articulação das três dimensões: cultura, política e prática pedagógica.

Destacamos a importância dessa análise e do quanto muitos desses aspectos reverberam e atravessam toda a vivência docente destes acadêmicos. Apresentamos a seguir as informações presentes no quadro 4, referente à pergunta: o que aprendemos?

Quadro 04 – Terceiro momento da produção dos dados

Grupos	Semestre que estavam cursando	O que aprendemos?
1	2º e 3º	Cada criança é única; A inclusão é um processo contínuo; É preciso trabalhar o olhar; Importância do papel da família; Valorização da educação e da pesquisa.
2	4º e 5º	A família é a primeira instituição que a criança tem contato e, por isso, é fundamental o processo de socialização e aprendizagem; Os materiais não necessitam ser demasiadamente elaborados, mas devem ser mais forte as questões relativas ao aprendizado significativo; Conhecer cada criança em sua especificidade; Apesar das limitações toda criança tem direito à aprendizagem; O apoio e aceitação das famílias é essencial; A grande contribuição de Vigotski.
3	6º e 8º	Como a educação inclusiva vem sendo pensada e aprimorada através dos tempos; Pensamento de Vigotski e suas contribuições à concepção de educação inclusiva; A importância da pesquisa acadêmica/científica para a educação inclusiva.

Fonte: Dados obtidos através dos quadros cognitivos (2019)

Conforme se pode observar, no quadro acima, as discussões durante o semestre no grupo de estudo tiveram seu bojo definido: Vigotski, educação inclusiva e pesquisas, e isso orientou os estudos ao longo do processo, no entanto, as discussões sempre foram visitadas e articuladas com as dúvidas e necessidades dos graduandos. Aqui, especificamente, são trazidos elementos dos estudos que nos embasaram no semestre, e de alguma forma, responderam às questões trazidas pelos alunos do curso de Pedagogia.

A respeito da pergunta: o que aprendemos? Os acadêmicos do terceiro semestre ressaltaram que aprenderam que cada criança é única e que cada uma tem seu tempo e, portanto, um progresso diferente, que a inclusão é um processo contínuo e inacabado, em constante mudança e que nesse sentido é importante a sensibilidade do olhar. Aspectos relacionados à família e à valorização da educação e da pesquisa foram mencionados; os aspectos relacionados à família sempre foram trazidos pelos alunos com base em suas vivências e práticas.

Já os estudantes que estão no quarto e quinto semestres, por sua vez, mencionaram aspectos relacionados à família, mas também destacaram, a partir das discussões acerca dos materiais, que não necessitam ser demasiadamente elaborados, mas devem centrar seus objetivos na construção de uma aprendizagem significativa. A contribuição de Vigotski foi citada por eles como uma contribuição ainda pouco conhecida, do campo da defectologia.

Os discentes dos semestres finais do curso de Pedagogia ressaltaram como a educação inclusiva, ao longo do tempo, tem avançado. Já os indivíduos do quarto e quintos semestres observaram a importância e atualidade do pensamento de Vigotski. Aqui, especialmente, percebemos o quanto foi importante para estes sujeitos o conhecimento dos princípios e fundamentos da defectologia.

A descrição e análise deste último quadro demonstrou que as motivações dos acadêmicos para participarem das atividades do grupo não necessariamente foram de encontro às suas aprendizagens, contudo, as aprendizagens mencionadas destacam as bases de um conhecimento pedagógico, político, de atenção, sensibilidade e valorização da diversidade do espaço social e escolar.

Por fim, em relação à formação inicial de professores para uma educação inclusiva, Gomes *et al.* (2016) sinaliza que ainda se está buscando seu caminho. Por isso, os autores ressaltam que há:

[...] muitos equívocos teóricos e nas práticas pedagógicas ensinadas. A virada exigida pela inclusão é grande, de muitos graus e essa contorção é de fato muito difícil de ser feita. Mas já é tempo de se pensar em mudanças na formação inicial e continuada, alinhadas com o que se propõe pedagogicamente para se acolher a todos os alunos, indistintamente em ambientes educacionais inclusivos (GOMES *et al.*, 2016, p. 14).

Ao caminhar para algumas conclusões, é preciso possibilitar reflexões na formação inicial dos professores na busca da construção de práticas educacionais inclusivas que favoreçam aos alunos com deficiências, entrelaçadas aos pressupostos da psicologia histórico-

cultural, considerando a concepção dos discentes e pensada para um sujeito dentro do espaço educativo, destinado a todos.

Considerações finais

Esta pesquisa evidenciou a compreensão das concepções de acadêmicos de um curso de licenciatura em Pedagogia para uma educação inclusiva, apresentando uma reflexão sobre formação inicial, suas implicações com a inclusão e os pressupostos da psicologia histórico-cultural.

A análise dos dados evidenciou que esses acadêmicos esperam um conhecimento pragmático, que os conduza a atuar junto aos alunos com algum tipo de deficiência, revelando que necessitam aprender o “como fazer”. No entanto, defendemos uma formação consistente do ponto de vista teórico, ao mesmo tempo em que favoreça uma postura reflexiva sobre a prática pedagógica, permitindo, assim, a construção de novos sentidos sobre a inclusão, o que levará a mudanças no modo de pensar, sentir e agir diante dos alunos com deficiência.

Pensando nos elementos da pesquisa, sua fundamentação teórica e metodológica, esta última construída sobre as bases da pesquisa colaborativa, percebemos que o estudo permitiu não apenas o conhecimento e ampliação da compreensão dos alunos do curso de Pedagogia, mas, sobretudo, confirmou a necessidade de uma formação que atente para a autonomia e reflexão crítica do aluno.

A formação inicial para educação inclusiva ainda carece de muitos avanços, para além da inclusão de disciplinas ou discussões sobre o campo, é importante que seja constituída pontos de interseção entre todas as disciplinas do curso, a partir do entendimento de que a diferença nos é inerente, está na universidade, ultrapassa e transcende os muros da escola.

Portanto, o estudo permitiu concluir que é preciso possibilitar uma formação inicial dos professores, capaz de promover a construção de práticas educacionais inclusivas, que favoreçam os aspectos que dizem respeito aos alunos com deficiências e às relações cotidianas desde o ambiente universitário.

A defectologia de Vigotski nos aponta um rico caminho teórico e reflexivo que lança as bases de uma educação inclusiva, colaborativa e humanizadora que, na compreensão do autor, deve dar ênfase ao sujeito e não à sua limitação, que vê no coletivo e nas interações produzidas a possibilidade de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. *In*: SANTOS, M. P. S.; PAULINO, M. M. **Inclusão na educação: Culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Bristol: UNESCO (CSIE), 2012.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index on inclusive: Developing learning and participation in schools**. Bristol: Center For Studies on Inclusive (CSIE), 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2018.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos “incluídos”**: Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2012.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.

19, n. 15, p. 07-35, maio/ago. 2007. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959961002.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

FAGUNDES, L. C. *et al.* **Aprendizes do futuro**: As inovações começaram. Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, DF: MEC; SEED; ProInfo, 1999.

GOMES, R. V. B. *et al.* **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: MC&C, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O pensamento de Vigotsky**: Contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EFFGEN, A. P. S.; JESUS, D. M. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: Formação, práticas e lugares. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar**: O que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAINARDES, J. Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e08532, 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/6cNpjBBjGGcLcQSzMwK56jg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2022.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Pesquisas que explicam a dimensão subjetiva da docência: Questões teórico-metodológicas em discussão. *In*: MARQUES, E. S. A.; ARAUJO, F. A. M.; CARVALHO, M. V. C. (org.). **Produzindo dados sobre subjetividades na educação**: Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Teresina, PI: EDUPI, 2015.

MENINO-MENCIA, G. F. *et al.* Estudos Desenvolvidos Tendo como Base o Documento “Index Para a Inclusão”. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 25, n. 2, p. 319-336, abr. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200319&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2022.

MYNAIO, M. C. S. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. *In*: MYNAIO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. *In*: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (org.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores e inclusão escolar: Uma tarefa em construção. *In*: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). **Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores: Contribuições teóricas e práticas**. Curitiba, PR: Appris, 2020.

SILVA, E. F.; SOARES, E. R. M.; TORRES, H. R. Pesquisa colaborativa: Contribuições para a formação didática e o trabalho pedagógico do professor da educação básica. **Ensino Em Revista**, v. 29, p. 1-23, fev. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64661>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, J. T. **Metodologia de apoio ao processo de aprendizagem via autoria de objetos de aprendizagem por alunos**. 2008. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: lume.ufrgs.br/handle/10183/14665. Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, A. P. O professor de Educação Física como agente do processo inclusivo. *In*: SANTOS, M. P. S.; PAULINO, M. M. (org.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UVA. Universidade Estadual Vale do Acaraú. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Pedagogia**. Sobral, CE: Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Moscou: Editorial Pedagógica, 1997.

WANDERLEY, M. Â. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Aos acadêmicos do grupo de estudos e pesquisa, sujeitos dessa pesquisa, pela participação e colaboração na pesquisa e grupo de estudo e pesquisa, assim como a Universidade Estadual Vale do Acaraú, universidade que reconhecidamente tem se empenhado com a formação dos professores, sendo referência em nossa região.

Financiamento: Não houve financiamento.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: A pesquisa seguiu os princípios éticos, no entanto, esta não foi submetida a um comitê de ética.

Disponibilidade de dados e material: Não, os dados produzidos para a realização do estudo não se encontram disponíveis para divulgação.

Contribuições dos autores: A contribuição dos autores organizou-se da seguinte maneira:

Ana Cristina Silva Soares: Etapa de produção dos dados, organização e escrita do trabalho. **Romária de Menezes do Nascimento:** Etapa de produção dos dados e escrita do artigo. **Giovana Maria Belém Falcão:** Organização e escrita do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

