

ANÁLISE DE INVESTIGAÇÕES BRASILEIRAS QUE DISCUTEM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Analysis of brazilian investigations that discuss the initial teachers education in an inclusive perspective

Fábio Alexandre Borges¹

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino²

Resumo

O objetivo do presente artigo é discutir aspectos que reverberaram a inclusão em investigações que têm como foco a formação inicial de professores numa perspectiva inclusiva publicadas em periódicos científicos brasileiros. O corpus constituído reúne 49 artigos, que têm, como foco, a formação inicial de professores numa perspectiva inclusiva, inventariados em 74 periódicos científicos brasileiros qualificados na Plataforma Sucupira com Qualis A1, A2 e B1 (no quadriênio de avaliação 2013 a 2016). Já o período de publicação dos textos é de 2009 a 2019. Na análise dos artigos observam-se aspectos associados: i) às concepções de (futuros) professores acerca de aspectos de uma educação inclusiva; (ii) à organização dos cursos de formação e as mudanças dos currículos em favor da inclusão; (iii) ao desenvolvimento de ações formativas em prol da inclusão; e (iv) aos conhecimentos dos futuros docentes acerca da inclusão possibilitados pela formação inicial. Esses aspectos revelam que, nos cursos de formação inicial de professores, há reflexos de políticas favoráveis a uma concepção de educação inclusiva. Destaca-se a importância da formação dos formadores acerca da temática inclusão para que esse tema se dê de maneira mais transversal e menos isolada em todos os momentos dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente inicial; Pesquisa Bibliográfica.

Abstract

The objective of this article is to discuss aspects that reverberate the inclusion in investigations that focus on the initial education of teachers in an inclusive perspective

¹ Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor da Universidade Estadual do Paraná/Unespar, Campus de Campo Mourão, Paraná, Brasil. E-mail: fabioborges.mga@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: marciacyrino@uel.br

published in Brazilian scientific journals. The corpus is composed by 49 articles, which focus on the initial education of teachers in an inclusive perspective, inventoried in 74 Brazilian scientific journals qualified as Qualis A1, A2 and B1 on the Sucupira Platform (within the evaluation period from 2013 to 2016). The period of publication of the texts is from 2009 to 2019. The analysis of the articles shows aspects associated with: i) the conceptions of (future) teachers about aspects of inclusive education; (ii) the status of teacher education courses and changes in curricula in favor of inclusion; (iii) the development of teacher education actions in favor of inclusion; and (iv) the knowledge of future teachers about inclusion made possible by initial education of teachers. These aspects reveal that, in initial teacher education courses, there are reflections of policies favorable to an inclusive education concept. The importance of empowering teacher's educators on the thematic inclusion is highlighted, so that this theme takes place in a more transversal and less isolated way throughout the undergraduate courses.

Keywords: Inclusive education. Initial teacher education. Bibliographic research.

Introdução

As políticas públicas educacionais brasileiras vêm refletindo, nos últimos anos, anseios em favor da garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem escolar para todos, instalando-se uma proposta inclusiva que, a nosso ver, ainda está sendo gestada. A inclusão representa, para nós, a busca para que todas as pessoas tenham direito ao acesso e à permanência nas escolas e nas universidades, ou seja, não somente o direito a estarem presentes nas instituições de ensino, mas o direito de aprenderem (RODRIGUES, 2006). No caso das pessoas com algum tipo de deficiência, para que essa busca seja possível, um dos pressupostos em vigência é o de não concebê-las a partir de um modelo médico da deficiência, mas de um modelo social (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Não podemos mais pensar em desvantagens inerentes às pessoas com deficiência, mas, mais do que isso, é importante considerar todo o contexto no qual essas participam, ou seja, as barreiras não se restringem às características individuais do estudante.

A atual Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008), reforçou esse modelo social da deficiência ao não conceituar os estudantes apoiados pela Educação Especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) unicamente pelas suas características físicas/neurológicas/psicológicas/cognitivas, mas na interação com as barreiras que a escola pode ou não oferecer ao seu desenvolvimento. Além disso, a PNEE trouxe para o interior das escolas e salas de aula comuns o debate acerca da escolarização desses estudantes que antes estava, quase que exclusivamente, atrelado aos espaços e profissionais especializados. Em dados quantitativos,

vivenciamos um aumento no número de matrículas de estudantes apoiados pela Educação Especial nos espaços comuns, em detrimento da diminuição das matrículas nas escolas e classes especializadas. Tal número alcançou 1,2 milhão de estudantes no Censo Escolar de 2018 (INEP, 2018). Para além dos números, essas novas maneiras de conceituar nossos estudantes tensionam outros fatores, como as nossas concepções individuais e coletivas. No presente texto, o fator que trazemos como pauta é a formação inicial de professores e o papel do Ensino Superior.

O aumento de matrículas no Ensino Superior de estudantes com deficiência ainda é pequeno em relação à Educação Básica. Em 2017, de um total de 8,45 milhões de matriculados, apenas 38.272 apresentavam alguma deficiência (INEP, 2017). Esse número certamente não traz a representatividade proporcional de brasileiros com deficiência. Salientamos que, ao falarmos de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior, e da formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva, ainda que estejamos falando de temas diferentes, ambos se influenciam (ou deveriam influenciar-se). Quanto mais estudantes com deficiência tivermos nos cursos de formação de professores, maiores serão as chances de experienciar e pensarmos em alternativas para a atuação docente. Resta às instituições formadoras garantir esses dois aspectos: incluir e formar para a inclusão.

No presente artigo, discutiremos aspectos que reverberaram a inclusão em investigações que têm como foco a formação inicial de professores numa perspectiva inclusiva, publicadas em periódicos científicos brasileiros, para que possamos promover nossa releitura, a partir das convergências e singularidades identificadas, e traçar caminhos possíveis para os cursos de graduação voltados para a formação de professores.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram o processo de constituição do *corpus* e sua análise, um panorama do contexto dos trabalhos, bem como a descrição e análise de seus pontos de enfoque e, por fim, as considerações finais.

Procedimentos metodológicos

Esta investigação é de caráter bibliográfico. Gil (2002) destaca que, embora toda pesquisa exija o ato de buscar referenciais teóricos que contribuam com as etapas da investigação, em algumas delas o desenvolvimento se dá exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, sendo essa a característica deste trabalho. Quanto à relevância e pertinência desse tipo de pesquisa, concordamos com Feldens (1981, s.p.), para quem “[...] a revisão da literatura pode ser considerada como uma pequena contribuição para a construção de uma teoria em determinada área [...]”. Ao agrupar as investigações e elaborar um quadro de

referências, o pesquisador, por meio desta organização, pode justificar a significância do seu problema e ampliar o seu conhecimento nesta área em particular.

Para a constituição do *corpus* de análise, selecionamos artigos científicos publicados no período entre 2009 e 2019 em periódicos brasileiros disponíveis no formato *online*. Com relação às características dos periódicos, nosso foco foi naqueles qualificados na Plataforma Sucupira³ com Qualis A1, A2 ou B1, no quadriênio 2013-2016, nas áreas de Educação ou Ensino que publicaram trabalhos com a temática inclusão/inclusiva. Com isso, obtivemos uma lista de 74 periódicos científicos.

De posse da lista dos periódicos, mapeamos artigos oriundos de investigações realizadas no contexto brasileiro que tinham as palavras “Inclusão” ou “Inclusiva” em seus títulos e que não eram derivados de pesquisas bibliográficas, nos mesmos termos definidos para caracterizarmos a presente investigação. Com esses critérios, identificamos 217 artigos. Todavia, muitos desses não tinham a formação inicial de professores numa perspectiva inclusiva como foco, e outros tratavam da inclusão de universitários apoiados pela Educação Especial (BRASIL, 2008) nas universidades enquanto estudantes. Entendemos que a inclusão no Ensino Superior favorece, direta e indiretamente, o movimento de formação para a inclusão, no entanto, artigos que discutiam “incluir no Ensino Superior” e “formar para a inclusão” foram agrupados em conjuntos distintos. Para atender aos objetivos do presente artigo, selecionamos aqueles que discutem a formação inicial de professores numa perspectiva inclusiva, totalizando 49 artigos que são apresentados e discutidos nas próximas seções, em nossa proposta de releitura.

Definido o *corpus*, iniciamos a fase da leitura dos artigos e identificação de seu(s) objetivo(s), por considerarmos que esses poderiam nos fornecer informações sobre aspectos que reverberaram a inclusão nas investigações relatadas. Na análise destes objetivos, buscamos singularidades e convergências. Nas convergências, observamos aspectos associados: *(i) à concepções de (futuros) professores acerca de aspectos de uma educação inclusiva; (ii) à organização dos cursos de formação e as mudanças dos currículos em favor da inclusão; (iii) ao desenvolvimento de ações formativas em prol da inclusão; (iv) aos conhecimentos dos futuros docentes acerca da inclusão possibilitados pela formação inicial.*

Esses aspectos colaboraram na promoção de uma releitura a respeito dos cursos de formação inicial de professores numa perspectiva inclusiva.

3

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

Descrição e algumas singularidades dos contextos investigados

Nesta seção, apresentaremos alguns elementos contextuais das investigações, tendo em conta os Estados da Federação, as instituições, os investigadores, os cursos e seus estudantes.

Com relação aos Estados da Federação em que as pesquisas foram realizadas, ao olharmos para os primeiros autores dos textos, identificamos: 11 artigos do Paraná, 10 de São Paulo, 8 de Goiás, 8 de Minas Gerais, 5 do Rio de Janeiro, 2 do Espírito Santo e 1 de cada um dos seguintes estados: Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Amazonas, Roraima e Bahia.

As instituições mais citadas, às quais os primeiros autores estão vinculados academicamente, são: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), com 9 artigos; Universidade Federal de Goiás (UFG), com 6 artigos; e Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro), com 4 artigos. Para entender essa concentração em algumas instituições, voltamos nossa atenção para os autores. Da Unesp, identificamos um maior envolvimento nos textos do professor Sadao Omote, líder do *Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma*. Da UFG, destacamos as professoras Ana Maria Canavarro Benite e Eveline Borges Vilela-Ribeiro, ambas participantes do *Projeto Rede Goiana de Pesquisa em Educação Inclusiva*⁴, coordenado pela primeira. Da Unicentro, temos o professor Gilmar de Carvalho Cruz, que coordena⁵ dois grupos de pesquisa: o *Grupo de Trabalho Temático Inclusão e Diferença do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte* (CBCE) e o *Grupo de Pesquisa Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos* (FOCUS).

Quanto aos cursos de formação inicial de professores, nos quais foram desenvolvidas as investigações relatadas nos artigos, observamos que, em alguns dos artigos (como veremos na discussão), o contexto investigado envolveu apenas um curso. Em outros, foram investigados aspectos relacionados a mais de um curso, por isso, a somatória a seguir ser superior a 49 artigos. Identificamos a presença dos seguintes cursos nas investigações: Pedagogia em 16 artigos; Licenciatura em Matemática em 11 artigos; Licenciaturas em Educação Física e em Ciências Biológicas, cada uma em 8 artigos; Licenciaturas em Física e em Química, cada uma em 7 artigos; e Licenciatura em Ciências em 1 artigo. Inferimos que o fato de a Pedagogia ser o curso mais investigado se deve, possivelmente, ao fato de os seus egressos estarem habilitados a atuar em ambientes específicos da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, além da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, entendemos ser compreensível que as investigações tenham voltado seus olhares em maior número para essa

⁴ Informação retirada do Currículo da Plataforma Lattes de Eveline Borges Vilela-Ribeiro, em 28 de junho de 2020.

⁵ Informação retirada do Currículo da Plataforma Lattes de Gilmar de Carvalho Cruz, em 28 de junho de 2020.

formação.

Com relação ao grande número de pesquisas com enfoque na Licenciatura em Matemática, destacamos dois aspectos: 1) de acordo com Rolim (2016), há construções sócio-históricas da Matemática e do seu ensino nas quais estão imbricadas relações de poder, em que são eleitos social e historicamente aqueles que podem ou não dominar os conhecimentos matemáticos – nossa hipótese é que, com isso, a Matemática torna-se um campo fértil em relevância para pesquisas que enfocam a atuação com estudantes que sofrem com exclusões diante de tal relação de poder, caso suas necessidades não sejam consideradas; 2) a constituição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e seu papel cada vez mais presente no crescimento das investigações com características das que foram enfocadas em nossa busca (com destaque para os Grupos de Trabalho que atuam especificamente com a formação docente e com a inclusão – GT07, *Formação de professores que ensinam Matemática*, e GT13, *Diferença, Inclusão e Educação Matemática*).

Ainda com relação aos cursos enfocados nas investigações, chama-nos a atenção a ausência de trabalhos que abordem, por exemplo, a formação de professores em Letras, Artes, Filosofia, História, Geografia, Sociologia, dentre outros. Ainda que as discussões acerca da formação para atuação profissional docente, em uma perspectiva inclusiva, não tragam, necessariamente, elementos específicos de cada área de atuação, podendo ser essas discussões aproveitadas por todas as áreas, entendemos que há características específicas de cada área que merecem uma atenção mais situada. A relação com os temas de cada disciplina, por exemplo, não pode ser tomada de maneira genérica, necessitando de discussões que envolvam o ensino e a aprendizagem dos conceitos em uma perspectiva inclusiva. As decisões profissionais dos futuros professores devem ser pensadas no contexto de cada componente curricular, não sendo dissociáveis as práticas docentes dos conteúdos que serão lecionados. Nos termos de Shulman (1986), os conhecimentos do Conteúdo Específico, do Conteúdo Pedagógico e Curricular não podem ser desmembrados na atuação docente e na avaliação das competências pedagógicas.

Outro fator que destacamos com relação ao nosso *corpus* de pesquisa foi que, ao analisarmos os artigos, identificamos 3 grupos de estudantes especificamente abordados nos textos: deficientes visuais (6 investigações), surdos (2 investigações) e autistas (1 investigação). Ou seja, a maioria dos artigos (40) não definiu um grupo específico de estudantes para a abordagem, o que concorda com uma ideia de inclusão para todos, e não somente para estudantes com deficiência.

Convergências que reverberam aspectos na inclusão na formação inicial de professores

Essa seção está organizada em torno das convergências identificadas, a partir dos objetivos dos artigos analisados, que reverberam aspectos associados: *(i) à concepções de (futuros) professores acerca de aspectos de uma educação inclusiva; (ii) à organização dos cursos de formação e as mudanças dos currículos em favor da inclusão; (iii) ao desenvolvimento de ações formativas em prol da inclusão; (iv) aos conhecimentos dos futuros docentes acerca da inclusão possibilitados pela formação inicial.*

(i) Concepções de (futuros) professores acerca de aspectos de uma educação inclusiva

Em 9 investigações, as concepções de (futuros) professores acerca de aspectos da educação inclusiva assumiram ponto de enfoque, nomeadamente: Duek e Bezerra (2010); Vilela-Ribeiro e Benite (2011); Lima e Castro (2012); Vilela-Ribeiro e Benite (2013); Malusá *et al.* (2014); Marinho e Omote (2017); Poker, Valentim e Garla (2017); Stefenon e Cruz (2018); e Basso e Campos (2019).

Entendemos concepções, na perspectiva de Thompson (1992), como “[...] uma estrutura mental mais geral que abrange as crenças, os significados, os conceitos, as proposições, as regras, as imagens mentais, as preferências e o gosto” dos professores (THOMPSON, 1992, p. 130, tradução nossa). Nesse sentido, ressaltamos, para além da amplitude dessa conceituação, o fato de que as concepções individuais e coletivas justificam e estão relacionadas às nossas atitudes. No caso do presente texto, por abordar a formação inicial de professores, as concepções se justificam por embasar as futuras atitudes, escolhas, decisões etc. Ou seja, há o entendimento, pelas investigações aqui apresentadas, da existência de uma relação entre as concepções acerca da educação inclusiva e as práticas docentes ancoradas nessa perspectiva.

Por considerar que concepções relacionadas à educação inclusiva podem nos remeter a perspectivas diversas, apresentamos a seguir algumas especificidades no rol das investigações. Afinal de contas, concepções em relação a qual aspecto? Uma parte das investigações analisou as concepções acerca do próprio ato de inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial (DUEK; BEZERRA, 2010; VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2011; LIMA; CASTRO, 2012; VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2013; MARINHO; OMOTE, 2017). Outra parte analisou as concepções de licenciandos e formadores acerca do curso de formação inicial (MALUSÁ *et al.*, 2014; POKER; VALENTIM; GARLA, 2017; STEFENON; CRUZ, 2018; BASSO; CAMPOS, 2019).

Duek e Bezerra (2010) entendem que a inclusão ainda se encontra em estágio “embrionário” (p.185) em nosso país, com um sentimento ainda de resistência por parte de uma parcela dos agentes escolares. Segundo os autores, as formações docentes têm o papel de romper com o que eles chamam de “visões

cristalizadas de ensino” (p.185), o que justifica a intenção de se investigar as concepções. Sem termos um panorama dessas visões acerca dos sujeitos da educação, da formação e da inclusão, torna-se mais difícil a proposição de um incentivo às ressignificações conceituais. Nos resultados oriundos da investigação com 61 formandos e futuros pedagogos, Duek e Bezerra (2010) destacaram a presença, ainda, do que eles denominaram de impasses acerca do processo de escolarização numa perspectiva inclusiva. Os dados apontaram que, a maioria dos futuros pedagogos, entende que a inclusão está destinada exclusivamente para pessoas com deficiência. Além disso, 82,25% dos investigados reconheceram que a formação recebida, restrita em boa parte às discussões teóricas, não é apropriada para que os entrevistados identificassem a formação como adequada numa perspectiva inclusiva, carecendo de atividades práticas que reflitam o futuro ambiente de atuação profissional em sua diversidade humana presente nas salas de aula.

Borges, Cyrino e Nogueira (2019) destacam a importância de que as práticas formativas iniciais contemplem a presença de estudantes com deficiência, alegando que, ainda que a inclusão seja um movimento de valorização da diversidade humana, independente das características individuais, as necessidades educativas de alguns estudantes potencializam a discussão acerca do ensino e da aprendizagem inclusiva. Em outras palavras, é significativamente profícuo que as adequações feitas para os estudantes com deficiência atinjam um maior número de pessoas, que igualmente têm dificuldades em aprender os conteúdos escolares a depender de como os ofertamos. Já o contrário, ou seja, se continuarmos idealizando nossos estudantes e pensando a partir daqueles que não têm dificuldades de aprendizagem em nossas aulas, aí sim a exclusão pode ser maior. Nesse sentido, promover o contato, já na formação inicial, com estudantes com deficiência, contribui, também, para o início de uma ressignificação das concepções acerca da educação inclusiva, com destaque para as potencialidades de cada estudante, e não para as deficiências.

Vilela-Ribeiro e Benite (2011) entendem que, ainda que tenhamos alcançado conquistas rumo aos ideais educacionais inclusivos, ainda não presenciamos uma mudança efetiva no “paradigma da exclusão” (p.128). As autoras defendem o princípio de cidadania para todos e alegam que, em um mundo atual altamente tecnológico, a formação científica tem papel fundamental na defesa desse princípio. Sem esses conhecimentos, as pessoas, quaisquer que sejam, não estarão minimamente preparadas para a tomada de decisões e o exercício de cidadania. Nesse sentido, as autoras relacionam a Educação Inclusiva com o Ensino de Ciências, entendendo que, ambos buscam promover, dentre outras questões, o acesso de todas as pessoas aos conhecimentos científicos. Na investigação em tela, o enfoque foram as concepções dos formadores dos futuros professores de Ciências. Segundo os investigados, a discussão específica para a inclusão deveria se dar em nível de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado), sendo

inviável um debate mais adequado ainda na graduação. Tal apontamento foi justificado pelos investigados em consonância à conclusão de que os futuros professores não estão saindo minimamente preparados para a atuação que valorize a diversidade humana. Como possibilidade de mudança nas concepções docentes, Vilela-Ribeiro e Benite (2011) destacam o trabalho coletivo na formação inicial com foco na inclusão.

Preocupa-nos perceber que, quando professores formadores apontam que a formação mais adequada para a inclusão deveria se dar em níveis de pós-graduação, estamos jogando para “outros” a responsabilidade que deveria ser de “todos nós”. Afinal de contas, de que escolas as formações iniciais estão falando? De que estudantes? É papel de todos os envolvidos com a escola, direta ou indiretamente, responsabilizarem-se com a perspectiva inclusiva. Quando não nos sentimos preparados, o diálogo, o trabalho coletivo, a cooperação, sim, podem ser tomadas ainda mais como possibilidade. Rodrigues (2006) destaca que, ainda que as formações continuadas tenham maior potencial para o debate acerca da formação docente numa perspectiva inclusiva (por estarem imbuídas de aspectos da profissionalidade inerente à atuação docente), as formações iniciais, mesmo que não deem conta de um amplo debate, devem fazê-lo.

Lima e Castro (2012) analisaram as evoluções nas concepções de futuros professores de Física promovidas pela participação em uma disciplina de graduação que se destinava a tratar do Ensino dessa disciplina numa perspectiva inclusiva para estudantes com deficiência visual. Os investigados relataram a falta de experiência prática com os estudantes apoiados pela Educação Especial e a importância de que a mesma ocorresse já na formação inicial. Nesse sentido, as práticas promovidas ficam limitadas ao campo teórico. Ainda com relação aos dados da referida pesquisa, há um desejo nos graduandos participantes da disciplina em se tornar professores inclusivos, ainda que o mesmo esteja acompanhado do receio do “encontro” com os estudantes com deficiência. Ressaltamos que as mudanças nas concepções também perpassam pela convivência com “o outro”.

Marinho e Omote (2017) indicam uma diversidade conflituosa de concepções docentes acerca da educação inclusiva, o que indicaria que o conceito de inclusão esteja ainda em fase inicial de significação. Investigando um curso de Pedagogia, os autores destacam que há um número insuficiente de disciplinas na formação inicial que se destinem a esse debate, o que concorda com dados também verificados por nós em outra investigação com cursos de Matemática (BORGES; CYRINO; NOGUEIRA, 2020). A restrição do debate a poucas disciplinas, de maneira não sistemática, também é corroborada por Basso e Campos (2019). Entretanto, ainda que o debate se restrinja a poucas disciplinas, Marinho e Omote (2017) reconhecem um processo de mudança nas concepções docentes daqueles que participam dessas disciplinas.

Malusá *et al.*(2014), em uma investigação com enfoque também nos

formadores de professores, reclamam a importância de que as universidades assumam mais a sua função social na formação para a inclusão. Diante da reconhecida falta de conhecimentos por parte dos professores universitários da pesquisa acerca de como lidar com estudantes com deficiência, os autores, assim como Vilela-Ribeiro e Benite (2011), destacam o diálogo como possibilidade de avanço. Malusá *et al.* (2014) apontam que as universidades precisam criar núcleos formativos para o debate da inclusão envolvendo todas as áreas, como uma possibilidade de que, com isso, os docentes possam buscar adequações também no interior de seus campos de atuação, de seus conceitos específicos (matemáticos, físicos, biológicos etc.).

As autoras Poker, Valentim e Garla (2017) investigaram, junto a egressos de um curso de Pedagogia, a concepção desses relacionadas ao debate da inclusão na formação inicial. As autoras apontaram a necessidade de uma reestruturação dos currículos de formação docente inicial, promovendo, principalmente, uma interlocução maior entre as disciplinas específicas da Educação Especial e as demais, bem como a necessidade de promoção da garantia de estágios supervisionados em espaços nos quais haja a participação de estudantes apoiados pela Educação Especial. Esses seriam elementos necessários, dentre outros, para um início de mudança mais contundente nas concepções docentes. Stefenon e Cruz (2018), ao identificarem também a inexistência de um maior diálogo relacionado à temática inclusão em um curso de Licenciatura em Geografia, alertam-nos para uma descaracterização da própria licenciatura, na medida em que ela não se identifica com a formação docente por não discutir o ensino e aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial, que são uma realidade maior nas salas de aula comuns atualmente.

A escola tem um potencial de interferência na construção das concepções coletivas de toda uma sociedade, na medida em que atua em boa parte da vida de todos nós, num esforço inicial e cotidiano de promover ensino e aprendizagem de novos conhecimentos ancorados em negociações interpessoais. Muitas vezes, os conflitos entre as diferentes concepções serão mais fortemente escancarados para nós pela primeira vez em uma sala de aula, espaço esse que reúne um grande número de estudantes e que, com o advento da defesa da inclusão, ficou ainda mais marcado pela diversidade. Contudo, para que esse conflito, que a nosso ver é bem vindo, se estabeleça, as diferentes vozes devem ser ouvidas. E é esse o esforço do movimento de inclusão, da garantia de participação de todos, e não somente da presença.

Entendendo que a escola e, principalmente, as universidades, ainda se pautam no princípio de um ensino e aprendizagem que não contempla suficientemente as diferenças, estamos diante de uma difícil, mas, fundamental tarefa: ressignificar o próprio papel das instituições de ensino. O que pensamos com relação à inclusão educacional está diretamente atrelado ao que identificamos como o papel das escolas. Assumimos a defesa de que os espaços

escolares têm o dever de promover o acesso a novos conhecimentos a todos, sem discriminação.

(ii) A organização dos cursos de formação e as mudanças dos currículos em favor da inclusão

A organização dos cursos de formação e as componentes curriculares foram analisadas por 19 investigações que enfocavam questões relacionadas à legislação atual que rege os cursos de licenciatura, sejam elas locais (como os projetos pedagógicos dos cursos) ou na esfera federal (como as Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas). Essas investigações objetivaram discutir a atual organização dos cursos e o movimento de mudanças dos currículos em favor de uma formação que considere a perspectiva inclusiva. As 19 investigações são: Barreto (2010); Silva e Reis (2011); Vilela-Ribeiro e Benite (2011); Vitalino e Dall'Acqua (2012); Santos (2013); Deimling (2013); Fonseca-Janes, Silva Jr. e Oliveira (2013); Fonseca-Janes e Omote (2013); Cruz e Tassa (2014); Cruz e Glat (2014); Tassa e Cruz (2016); Rocha-Oliveira, Dias e Siqueira (2019); Poker e Milanez (2015); Silva e Matos (2016); Araújo (2017); Silva e Granemann (2017); De Paula, Guimarães e Silva (2017); Hummel e Silva (2017); e Santos e Araújo (2016).

O processo de mudança do currículo e das políticas formativas em cursos de graduação precisa se dar de modo contínuo e coletivo. Não podemos tomar os currículos apenas da maneira prescrita (SACRISTÁN, 2000), mas entendê-los como uma construção que depende diretamente de sua implementação em ação, num processo de reflexão contínua por todos os envolvidos, inclusive os discentes. Partimos do pressuposto de que as diferenças entre os currículos prescritos e em ação serão tão menores quanto for o respeito aos contextos em que tais formações serão veiculadas. Afinal de contas, quando falamos em formação, temos que levar em consideração a para quem, onde, com quais objetivos e em que condições estaremos atuando. No caso de currículos para a formação inicial de professores, há que se considerar que, além das legislações que norteiam tal formação, as diretrizes para a Educação Básica, campo de atuação profissional dos futuros professores, também devem ser levadas em conta, para que esses futuros professores tenham um conhecimento mínimo dos aspectos legislativos que permeiam a profissão.

Os textos que compõem essa seção, em sua maioria, objetivaram entender como vem se dando algumas mudanças em se tratando de instrumentalizar os cursos em uma perspectiva mais inclusiva, a partir de exigências de legislações nacionais e estaduais. Para além disso, conhecer essas experiências de implementação de “novos” currículos nos fornece possibilidades, já que todos nós, envolvidos com a formação de professores, também carecemos de trocas dialógicas com nossos pares.

Um dos cursos que tem maior afinidade com a perspectiva inclusiva é o de

Pedagogia. Tal fato se justifica, dentre outros aspectos, por ser comumente nesse curso que são formados os profissionais específicos para a Educação Especial (seja ela numa perspectiva inclusiva ou não). Na pesquisa de Fonseca-Janes, Silva Jr. e Oliveira (2013), por exemplo, essa relação entre a formação em Pedagogia e a habilitação para a Educação Especial é abordada, já que, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia em 2006, as habilitações para a Educação Especial, que antes eram permitidas, deixaram de existir, porém, os autores identificaram heranças/traços de abordagens da Educação Especial mais marcantes em alguns dos cursos investigados (da Universidade Estadual de São Paulo), com destaque para o do *campus* de Marília, numa espécie de herança histórico-cultural do início do curso e, certamente, por características do quadro docente também herdadas dos tempos em que se poderia garantir tal habilitação.

Barreto (2010) investigou o processo de implantação de um currículo reformulado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2006, no que tange ao conhecimento daqueles futuros pedagogos quanto às políticas de educação inclusiva. Por meio de uma pesquisa do tipo etnográfica, a autora destaca o fato de ainda não termos clareza do lugar da formação do profissional da Educação Especial, já que, de acordo com a investigação em tela, verificou-se ainda uma abordagem “precária” (p. 119) dos aspectos relativos a esse campo de atuação. Para a autora, o caminho mais adequado seria inserir a própria prática pedagógica dos futuros pedagogos que irão atuar na Educação Especial como norteador da formação inicial. Além disso, Barreto (2010) entende que a educação inclusiva deve perpassar por toda a formação dos envolvidos, inclusive os formadores. Caso contrário, colocar-se-á os futuros docentes da Educação Especial em um embate ainda mais acentuado entre a teoria discutida e as práticas docentes de sala de aula.

Entendemos o fato de a preocupação de Barreto (2010) ter sido focar uma das possibilidades de atuação dos pedagogos. Todavia, assumimos que qualquer docente, que vá atuar ou não na Educação Especial, tem o compromisso de lidar com a diversidade e as diferenças de seus futuros estudantes. Em uma instituição escolar/universitária, o compromisso precisa ser coletivo, caso queiramos construir uma cultura inclusiva, de participação coletiva, sem que a inclusão seja um adendo às demais temáticas escolares.

Poker e Milanez (2015) também enfocaram os currículos de formação inicial em Pedagogia, nesse caso da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade de São Paulo (USP), num total de 8 cursos. As autoras optaram por analisar os planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos dessas universidades, com vistas a identificar relações diretas com a educação inclusiva. Dentre os destaques conclusivos da pesquisa, assim como Barreto (2010), Poker e Milanez (2015) salientam a importância de se discutir as práticas pedagógicas com perspectivas inclusivas na formação inicial, para além das reflexões teóricas e

conceituações que permeiam essa temática. Diante da constatação, pelas autoras, de um nível acentuado de variabilidade entre as propostas de currículos, e da dependência de algumas poucas disciplinas para o debate acerca da inclusão, Poker e Milanez (2015) entendem que essa discussão não pode ficar refém de momentos isolados, mas perpassar por todo o curso, de maneira transversal. Ainda, há que se garantir que uma gama de conhecimentos, denominados por elas como mínimos, esteja garantida nas formações (como exemplo, que estratégias metodológicas são mais adequadas para determinados estudantes, as concepções de deficiência, tecnologias assistivas para a sala de aula etc.), pois, sem essa garantia, cada curso ficará impossibilitado de avançar, promovendo formações limitadas às competências e interesses do corpo docente formador disponível nos colegiados.

Pensando na formação do educador físico, Cruz e Tassa (2014) discutiram o conceito de inclusão com base tanto na legislação educacional brasileira quanto em um projeto de curso de formação inicial de uma universidade pública paranaense. Os autores também identificaram uma desconexão entre poucos espaços isolados de debate da inclusão com o restante das disciplinas e/ou momentos formativos. Cruz e Tassa (2014) destacam certa “tensão entre exigências legais e demandas sócio educacionais (p. 43)”, sendo que os cursos cumprem com a legislação, sem, entretanto, promover uma interlocução entre tal cumprimento e as demais disciplinas e/ou atividades. Para eles, a temática inclusão só é lembrada “nas disciplinas que definem a partir de sua ementa o investimento na área” (p.43), como a Libras.

Da investigação de Rocha-Oliveira, Dias e Siqueira (2019), com enfoque em um projeto pedagógico de um curso baiano de Licenciatura em Biologia, destacamos novamente a inexistência de disciplinas obrigatórias voltadas para a temática educação inclusiva, com exceção da Libras. Nesse curso, havia uma disciplina optativa, porém, que nunca havia sido ofertada em 8 anos de implementação do currículo avaliado. Os autores chamam a atenção para o fato de que, diante da inexistência de discussões obrigatórias no currículo, fica a cargo dos próprios licenciandos tensionarem esse debate a partir de outras situações formativas, em outras disciplinas de cunho pedagógico.

Em contraponto dado à valorização das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes licenciaturas por alguns dos textos aqui discutidos, Vitalino e Dall'Acqua (2012), ao analisarem tais documentos, entendem que não há uma clareza quanto à importância e defesa da temática inclusão, para os quais há uma necessidade de renovação dessas diretrizes, com vistas a definições mais claras acerca do assunto, inserindo exigências mínimas aos cursos para garantir o debate.

Um olhar mais panorâmico dos aspectos trazidos pelas pesquisas que constituíram esta seção nos permite externar a sensação de que ainda estamos distantes de conviver com a temática inclusão de maneira efetiva nos cursos. Tal

inserção está sendo feita, até o presente momento, em disciplinas isoladas, muitas vezes para que se cumpra com legislações que exigem “um mínimo”, sem limitar o debate. Outro diz respeito à observância de que os futuros professores necessitam de práticas curriculares que aproximem a formação inicial dos aspectos profissionais da atuação docente.

Do nosso ponto de vista, há que se entender a inclusão de maneira transversal a toda a formação, independentemente de uma ou duas disciplinas específicas (ainda que elas sejam importantes para demarcar e ampliar o debate). Se entendermos que a diversidade e as diferenças dos estudantes e professores é o que nos caracteriza, e se estivermos focados em legitimar tais diferenças em favor de práticas educativas preocupadas com o aprendizado de todos, não podemos ficar reféns de alguns poucos professores engajados, ou mesmo em raras disciplinas. Tal constatação nos dá a impressão de que, se a temática inclusão não for tomada como uma demanda coletiva, os estudantes que dependem de uma escola mais inclusiva continuarão sendo demanda de alguns poucos futuros docentes que também se engajarão com a temática inclusão. Há que se iniciar a promoção de uma cultura inclusiva, que caracterize cada vez mais os cursos de formação docente.

Por fim, destacamos que, quiçá, os cursos não necessitassem de regulamentação prévia de questões tão fundamentais em uma sociedade democrática, como concebemos a inclusão, porém, não podemos ser ingênuos em esperar por mudanças em um curto espaço de tempo, caso não haja diretrizes legais. Todavia, da mesma forma que os cursos de formação inicial devem considerar os seus contextos e manter continuamente o debate acerca de seus currículos, também as políticas de governo precisam respeitar as características locais e manter uma reformulação contínua em suas diretrizes por meio do diálogo, principalmente, por que, na maioria dos casos em que vimos nesta unidade de análise, estamos todos experienciando novos aspectos, novos estudantes e temáticas que até pouco tempo passavam às margens da Educação Superior.

(iii) O desenvolvimento de ações formativas em prol da inclusão

Na seção anterior, discutimos as mudanças dos cursos sob o viés dos documentos que os norteiam. Entretanto, apenas as legislações não garantem que quaisquer práticas formativas sejam realizadas. Foram identificados 15 artigos que relatam experiências formativas sob o viés inclusivo, de um currículo “em ação” (SACRISTÁN, 2000). Com isso, podemos ter aqui uma mostra de como as instituições formadoras estão efetivando esse “novo” aspecto em seus cursos. Entendemos que compartilhar tais ações também corrobora à constituição de uma cultura inclusiva. Respeitando as características dos textos, decidimos dividir as discussões em ações formativas em dois grupos: um primeiro realizado a partir de

uma interação mais direta com o campo de atuação profissional dos futuros professores, as escolas (BENITE *et al.*, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2010; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; CINTRA, 2018; SOUSA, 2019; FIGUEROA *et al.*, 2011); e um segundo com ações ocorridas nas instituições formadoras, com uma interação com as escolas mais indireta (SCHLÜNZEN; SCHLÜNZEN-JR.; SANTOS, 2011; MARTINS; FERREIRA; NUNES, 2018; MAGALHÃES; COSTA, 2011; GOMES; SANTOS, 2014; BISOL; VALENTINI, 2014; PEREIRA *et al.*, 2015; TORISU; SILVA, 2016; SILVA; VIGINHESKI; SHIMAZADI, 2018; KALEFF, 2018).

No primeiro grupo, a aproximação entre universidade e escola foi destacada por Mendes, Almeida e Toyoda (2011) ao abordarem um programa de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de São Carlos junto a professores da Educação Básica que atuam com estudantes com deficiência. Dentre as motivações das autoras, esteve a queixa de professores das escolas de que não tiveram formação mínima para tal abordagem, principalmente, quando se trata de estudantes com o que elas denominaram de disfunções mais severas. No momento do relato, o referido projeto estava em seu sétimo ano de realização, contando com professores e acadêmicos (de graduação e pós-graduação, tanto de licenciaturas quanto de bacharelados). Dentre os destaques feitos pelas autoras, está a maior colaboração entre universidades e escolas (comuns e especializadas) como possibilidade formativa, o que, segundo as autoras, pode ser notado também em um melhor desempenho dos estudantes desses respectivos docentes. Outro aspecto foi uma maior confiança por parte dos professores ao atuarem com estudantes com deficiência.

Um projeto vinculado ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, foi o *locus* de debate por meio do qual Cintra (2018) apresenta as compreensões produzidas por um grupo de acadêmicos participantes. Tais compreensões foram analisadas com o desenvolvimento de atividades em uma escola comum, com foco na inclusão de estudantes surdos nas aulas de Matemática. Foram viabilizadas diferentes estratégias possíveis de serem desenvolvidas em salas comuns com a presença de estudantes surdos e ouvintes. Mais do que uma cartilha de “receitas”, entendemos que a viabilização de estratégias instrumentaliza os futuros professores sob diversos aspectos, inclusive quebrando o receio em desenvolver práticas que, para muitos, podem ser desconhecidas. Nesse sentido, corroboramos Cintra (2018) ao destacar a importância de programas com as características do PIBID, que aproximam as discussões teóricas com as práticas em possíveis campos de atuação profissional.

Destacamos algumas das investigações que ocorreram no espaço universitário, reforçando que tal fato não significa que essas investigações não tiveram participação e alcance indiretos do ambiente e dos sujeitos das escolas, campo de atuação profissional dos futuros docentes. Gomes e Santos (2014) também partiram de experiências desenvolvidas no PIBID de uma universidade

pública mineira, porém, a análise dos dados foi a partir de um grupo focal desenvolvido na universidade, com a participação de seis *pibidianos* de Ciências Biológicas. O objetivo foi analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial sob a perspectiva inclusiva. Nos resultados, as autoras destacam como contribuições a antecipação de “cenários e situações que ocorrem em sala de aula” (p.252) e que promovem um exercício de reflexão por parte dos futuros professores.

Torisu e Silva (2016) apresentaram ações desenvolvidas por professores formadores do curso de Matemática de uma universidade federal mineira, cujo enfoque foi uma formação numa perspectiva inclusiva em uma determinada disciplina. Segundo os autores, para que houvesse uma discussão que também contemplasse o aspecto da prática profissional, os estudantes da disciplina eram sempre convidados a refletir acerca de situações que poderiam ocorrer em sala de aula com a presença de diferentes estudantes, incluindo os apoiados pela Educação Especial. Em um dos exemplos trazidos, foi solicitada a tarefa de adaptar uma questão de Geometria para que qualquer estudante de uma sala fictícia pudesse ter acesso, considerando que um deles seria cego. Nos destaques finais de Torisu e Silva (2016), os autores entendem que o curso em voga ainda não está pautado em uma formação numa perspectiva inclusiva e que há que se realizar um número maior de práticas e experiências como as relatadas. Tais práticas servirão para a constituição de novos valores e crenças necessários para a formação profissional na atualidade, com destaque para os aspectos relacionados à inclusão.

Silva, Mamcasz-Viginheski e Shimazaki (2018) também enfocaram a formação de futuros professores de Matemática numa perspectiva inclusiva. Em uma investigação com licenciandos de uma instituição de Ensino Superior particular do Paraná, acadêmicos, reunidos em pequenos grupos, realizaram entrevistas com profissionais da Educação Básica com experiência na atuação com estudantes com deficiência. Para complementar as entrevistas, os mesmos grupos tiveram que elaborar aulas acerca do sistema Braille e do Soroban no ensino de Matemática, bem como preparar tarefas matemáticas para que estudantes com deficiência também pudessem realizá-las. Cada grupo havia ficado com um tipo de deficiência e, conseqüentemente, teriam que pensar em diferentes adaptações nos respectivos grupos. Ao destacarem o fato de que, na maioria das vezes, as legislações antecedem as formações, as autoras chamam a atenção para que discutamos tais formações em respeito ao direito de todos os estudantes. De acordo com as autoras, estudantes com deficiência sempre frequentaram as aulas (em maior ou menor número), e não podem esperar que as formações sejam mais adequadas à nova realidade das salas de aula. Um dos caminhos, para Silva, Mamcasz-Viginheski e Shimazaki (2018), seria oportunizar conhecimentos acerca das características individuais de estudantes com deficiência e dos recursos já disponíveis.

Das investigações que elegemos para ilustrar o desenvolvimento de ações formativas em prol da inclusão, bem como das leituras dos demais textos, destacamos que a relação universidade e escola é fundamental, pois, ambas são produtoras de conhecimentos e capazes de agirem como formadoras. Caso o façam em parceria colaborativa, o alcance dos objetivos se potencializa, principalmente quando se trata da questão da inclusão. Justificamos tal entendimento por verificarmos que, se a inclusão já é uma tensão há maior tempo nas escolas, nas universidades ainda temos muito que avançar. Em outras palavras, temos muito que aprender com a Educação Básica. Não somente pelo percentual maior de matrícula de estudantes apoiados pela Educação Especial com relação aos números nas universidades, mas também pelos conhecimentos profissionais e o potencial de desenvolvimento de tarefas práticas que caracterizam as escolas. Ademais, as ações desenvolvidas na formação inicial terão influência nas salas de aula do futuro. Que sejam, então, ações associadas, colaborativas, cooperativas, para que influenciem mutuamente e positivamente na qualidade da atuação docente com todos os estudantes.

Por último, o desenvolvimento de ações em prol da inclusão não pode se caracterizar a partir de atividades isoladas (BORGES; CYRINO, NOGUEIRA, 2019). Para que influenciem de fato na constituição de uma cultura inclusiva, ações desse tipo devem ser mais comuns e menos exceção.

(iv) Conhecimentos dos futuros docentes acerca da inclusão possibilitados pela formação inicial

Enquanto na seção *(ii)* discutimos pesquisas focadas nos currículos e possíveis mudanças rumo a uma formação com perspectiva inclusiva, agrupamos aqui as investigações que tratam dos conhecimentos relacionados à inclusão desenvolvidos pelos futuros docentes sob os pontos de vista dos acadêmicos ou egressos. Trata-se de 5 artigos (SANTOS; FONSECA, 2011; SÁ *et al.*, 2017; RODRIGUES, 2018; SALVALÁGIO; ARAÚJO, 2019; FERNANDES; COSTA-FILHO; IAOCHITE, 2019) que, em todos os casos, tiveram suas coletas de dados pautadas nas falas dos próprios licenciandos.

Tratando de futuros professores de Educação Física e seus conhecimentos em uma abordagem inclusiva, Santos e Fonseca (2011) investigaram a “possibilidade de construção de culturas de inclusão” (p. 156) entrevistando tanto discentes quanto docentes de um curso de uma universidade carioca. O foco das autoras foram as relações na universidade, ou seja, qual o caminho que se estava tomando na tarefa de construção do que elas denominaram de cultura inclusiva. Ao aplicarem questionários para dois grupos, professores formadores e futuros professores, as autoras destacam certa discrepância entre os dados oriundos das respostas. A título de exemplo, com relação ao tipo de relação estabelecida no curso entre professor e aluno, esse era visto como menos humano e mais

profissional para os futuros professores. Já para os formadores o mesmo aspecto foi considerado mais humanizado. O mesmo foi notado acerca de uma possível preocupação em respeito às diversidades de sala de aula, pois, enquanto os futuros professores disseram não notarem tal respeito, os formadores afirmaram o contrário em sua maioria. O mais marcante, segundo as autoras, foi no momento em que levantaram o seguinte questionamento: os professores procuravam minimizar as atitudes discriminatórias em sala de aula? Segundo as pesquisadoras, os futuros professores, participantes da pesquisa, responderam que não, enquanto todos os formadores responderam sim.

Sá *et al.* (2017) investigaram a formação inicial em um curso de Licenciatura em Educação Física a partir de alguns de seus egressos concluintes entre os anos de 2010 e 2013 e já atuantes na Educação Básica. Indiretamente, os autores estavam também investigando o potencial formativo de ações extensionistas desenvolvidas na graduação, já que, ao selecionarem os colaboradores para a pesquisa, separaram-os em dois grupos: um que participou de um projeto de extensão durante a graduação com foco na inclusão, e outro que não participou do mesmo projeto. Ainda que a maioria dos entrevistados tenha dado uma compreensão de que a formação inicial apresentou avanços rumo a uma formação mais inclusiva, lacunas também foram identificadas. Dentre os avanços, os participantes destacaram o currículo e a inserção de componentes curriculares obrigatórias e optativas que tratavam da temática com aspectos tanto teóricos quanto práticos. Ainda, houve destaque para a existência de um laboratório voltado para a temática inclusiva no qual estavam articuladas ações da pesquisa, da extensão e do ensino. Já com relação às lacunas, foram destacados o pouco tempo destinado às disciplinas com abordagens inclusivas, uma desarticulação entre teoria e prática na universidade, a falta de vivência com estudantes apoiados pela Educação Especial, dentre outros. Com relação à identificação de diferenças nas respostas entre os dois grupos participantes (ex-extensionistas ou não), os autores entenderam que os que participaram de tal abordagem demonstraram uma compreensão mais crítica e ampliada em relação aos aspectos que envolvem a inclusão.

Salvalágio e Araújo (2019) entrevistaram futuros professores de Geografia com relação à sua formação inicial e os aspectos inerentes à atuação com estudantes apoiados pela Educação Especial. As autoras entendem que a temática inclusão, no Projeto Pedagógico do referido curso, não era abordada, sendo praticamente inexistente (dependente exclusivamente da disciplina de Libras). A partir das entrevistas, Salvalágio e Araújo (2019) destacaram que, ainda que já tenhamos diretrizes para os cursos indicando uma formação mais inclusiva, o problema é a materialização dessas diretrizes nas práticas formativas, sendo que tal abordagem, para as autoras, seria urgente, já que, na Educação Básica, são esperadas na atualidade outras abordagens frente ao respeito à diversidade de nossos estudantes, sejam eles apoiados pela Educação Especial ou não. Com isso,

há que se iniciar tal debate na reformulação dos currículos, tensionando-o rumo à uma maior valorização de práticas inclusivas já na formação inicial.

A partir dos textos desta seção, no que tange ao desenvolvimento de conhecimentos docentes com vistas a uma abordagem inclusiva, destacamos a necessidade de que as universidades repensem também a formação dos formadores. Pois, se os currículos não contemplam tal temática, se há divergências entre os egressos e seus formadores com relação à inclusão, se há uma dependência de projetos de extensão que tratem do tema somente com alguns licenciandos, se as teorizações feitas na universidade não contemplam práticas docentes inclusivas, um avanço mais significativo deve ser dado focando quem são os formadores e qual o seu (novo) papel numa perspectiva inclusiva em cursos de licenciatura. Entendemos que a inclusão não foi pauta das formações desses atuais formadores, os quais, com exceções de alguns mais engajados, não estão preparados para aproximar os conhecimentos teóricos às necessidades profissionais docentes atuais quanto ao atendimento de estudantes apoiados pela Educação Especial.

Considerações finais

Ao realizarmos pesquisas do tipo bibliográfica, há que se ter ciência de que, se por um lado estamos sujeitos às nossas “lentes”, as quais dependem de como representamos diversos fatores que envolvem a temática em foco, por outro, temos que assumir o compromisso de avançar, com novas respostas, para além do que já foi posto pelos textos aqui abordados. Nesse sentido, apresentamos algumas reflexões sobre a formação inicial de professores brasileiros numa perspectiva inclusiva a partir de investigações publicadas em periódicos científicos, bem como apontamos rumos tanto para a formação de professores quanto para futuras investigações.

Os aspectos que reverberaram a inclusão nas investigações analisadas contemplaram o fenômeno da formação inicial numa perspectiva inclusiva de maneira diversa. Apesar das divisões, não podemos pensar esses aspectos de maneira dissociada. As concepções dos envolvidos com a formação inicial, as mudanças curriculares, as ações que estão sendo desenvolvidas nos cursos, bem como os conhecimentos dos futuros professores precisam ser vistos como aspectos interdependentes. Ao refletirmos um deles, automaticamente os demais estarão sendo influenciados, já que a identidade docente se constitui a partir de “um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão” (CYRINO, 2017, p. 704).

Com relação às *Concepções de (futuros) professores acerca de aspectos de uma educação inclusiva*, destacamos que a maneira como concebemos nossos estudantes, com destaque para os apoiados pela Educação Especial, bem como a

inclusão, depende diretamente de nossa concepção acerca da escola e do seu papel. Com isso, no movimento de busca por universidades e escolas mais inclusivas, precisamos ressignificar questões como: qual o papel da universidade e dos cursos de licenciatura? Qual o papel da escola? Qual o papel do professor? E dos estudantes?

No que tange à *Organização dos cursos de formação e as mudanças dos currículos em favor da inclusão*, em conjunto com *O desenvolvimento de ações formativas em prol da inclusão*, destacamos que, a partir de nossa leitura, os cursos incluíram o debate sobre a temática inclusão em momentos isolados, em componentes curriculares específicas para tal discussão. Prezamos pela transversalidade do tema inclusão em um número maior de momentos formativos e dirigidos a todos os futuros professores. Justificamos tal defesa, pois, quando não há articulação entre diferentes disciplinas com foco na inclusão, igualmente se promoverá, como vimos aqui, uma formação com lacunas: ou se fala dos sujeitos da Educação Especial, ou de estratégias metodológicas, ou das atitudes docentes perante a diversidade de nossos estudantes. O que defendemos é uma discussão articulada que, em linhas gerais, aborde possibilidades de atuação docente que melhor reflitam a realidade do cotidiano profissional. Pois, se já é complexa a atuação docente que considere a todos os estudantes e suas características, sem um debate ainda na formação inicial estaremos criando ainda mais barreiras para essa atuação. Para nós, um caminho possível é ampliar o diálogo entre as universidades e as escolas, com o encontro dos aspectos teóricos e profissionais, promovidos nos dois espaços.

Em *Conhecimentos dos futuros docentes acerca da inclusão possibilitados pela formação inicial*, salientamos a importância de que os formadores dos futuros professores, docentes das universidades, vivenciem debates que contemplem as características de uma escola inclusiva, com destaque para o atendimento a estudantes apoiados pela Educação Especial. Sem essa formação, permaneceremos dependentes de alguns poucos docentes mais engajados e preocupados com essa temática, o que inviabilizará a transversalidade por nós defendida.

Por fim, destacamos que, para que uma educação se faça inclusiva, precisamos pensar que todas as nossas ações atuais são transformadoras. Nesse sentido, se queremos defender coerência entre nossos discursos e nossas práticas, todos os envolvidos com a formação inicial precisam levar esse compromisso a risca, de pensar com responsabilidade suas ações atuais, como potencializadoras de um enfoque inclusivo dos futuros docentes. Além disso, nada mais justo do que formar para a inclusão incluindo.

Agradecimentos: Aos membros de Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Educação Matemática - GEPSEM. À CAPES, pelo financiamento da pesquisa em

forma de estágio de pós-doutoramento.

Referências

- ARAÚJO, P. C. M. A. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.13, n.3, 2017, p.99-119.
- BARRETO, M. A. S. C. Perspectivas da educação inclusiva no contexto formativo do Curso de Pedagogia da UFES. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.16, n.31, p.99-126, 2010.
- BASSO, S. P. S.; CAMPOS, L. M. L. Licenciaturas em Ciências e Educação Inclusiva: a visão dos/as licenciandos/as. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 554-571, 2019.
- BENITE, A. M. C. *et al.* Formação de professores de Ciências em rede social: uma perspectiva dialógica na educação inclusiva. **RBPEC**, v.9, n.3, 2009.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 20, n. 2, p. 223-234, 2014.
- BORGES, F.A. CYRINO, M. C. C. T.; NOGUEIRA, C. M. I. A formação do futuro professor de Matemática para a atuação com estudantes com deficiência: uma análise a partir de projetos pedagógicos de cursos. **Boletim Gepem**, n.76, p. 134-155, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: SEESP, 2008.
- CINTRA, V. P. Educação Matemática Inclusiva e Pibid: compreensões de um trabalho desenvolvido em uma escola inclusiva. **Perspectivas da Ed. Matemática**. v. 11, n. 27, 2018.
- CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.
- CRUZ, G. C.; TASSA, K. O. M. E. Inclusão escolar e formação docente no curso de Educação Física: uma análise de projeto pedagógico e ordenamentos legais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 9, n. 23, p.43-62, 2014.
- CYRINO, M. C. C. T. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v.10, n.24, 2017.
- DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 17, n.3, p.238-249, 2013.

DE PAULA, T. E.; GUIMARÃES, O. M.; SILVA, C. S. Necessidades formativas de professores de química para a inclusão de alunos com deficiência visual. **RBPEC**, v.17, n. 3, p. 853-881, 2017.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR**, v.6, n.11, dez. 2009, p.65-77.

DUEK, V. P.; BEZERRA, J. S. Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n. 24, p. 184-206, maio/ago. 2010.

FELDENS, M.G.F. Os propósitos da revisão de literatura e o desenvolvimento da pesquisa educacional. **Ciência e Cultura**. v. 33, n.9, p.1197-1199, 1981.

FERNANDES, M. M.; COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente de futuros professores de Educação Física em contextos de inclusão no ensino básico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.2, p.219-232, Abr.-Jun., 2019

FIGUEROA, T. P.; FÁVERO, E. M. B.; ALMEIDA, B. L. C.; SANTOS, J. R. Tecnologias concretas e digitais aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem de matemática inclusiva. **Educação Matemática em Revista**, Ano 19, n. 32, p.52-60, 2011.

FONSECA-JANES, C. R. X.; SILVA JR., C. A.; OLIVEIRA, A. A. S. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na Unesp: história e trajetória. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, out.-dez. 2013.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 19, n. 3, p. 325-342, Jul.-Set., 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

GOMES, C.; SANTOS, P. F. O Pibid e a formação de professores de biologia na perspectiva da educação inclusiva. **Diálogos**, v. 18, supl. Espec., p. 243-259, dez., 2014.

HUMMEL, E. I.; SILVA, R. D. Educação inclusiva: complexidades na formação docente. **REVELLI**, v.9, n.2. Junho/2017. p. 240-254.

INEP. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 06 de setembro de 2020.

INEP. **Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-

de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206. Acesso em: 06 de setembro de 2020.

KALEFF, A. M. M. R. A formação de professores de Matemática frente à Aprendizagem Ativa Significativa e à Inclusão do Aluno com Deficiência Visual. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, n. 27, 2018.

LIMA, M. C. B.; CASTRO, G. F. Formação inicial de professores de Física: a questão da inclusão de alunos com deficiências visuais no ensino regular. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 1, p. 81-98, 2012.

MAGALHÃES, F. G.; COSTA, K. R. Formação de Professores: Pensando a Inclusão do aluno com deficiência. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.4, n.7, 2011.

MALUSÁ, S.; SILVA, L. C.; SANTOS, A. F.; ARAÚJO, M. I.; SOUSA, T. F.; VANESSA, K. Universidade para todos: a participação do docente universitário no movimento da educação inclusiva. **Educere et Educare**, v.9, número especial, p.391-404, 2014.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v.30, n.59, p. 629-642, 2017.

MARTINS, M. A.; FERREIRA, A. C.; NUNES, C. M. F. Saberes Docentes para a Inclusão de Alunos com Deficiência Visual nas Aulas de Matemática: análise do potencial de um curso de extensão. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, n. 27, 2018.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

PEREIRA, L. L. S. *et al.* Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 473-491, 2015.

POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp., 2015.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, p.876-889, set./dez., 2017.

ROCHA-OLIVEIRA, R.; DIAS, V. B.; SIQUEIRA, M. Formação de Professores de Biologia e Educação Inclusiva: indícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 19, p. 225-250, 2019.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, P. A. A. A formação de professores de Ciências para uma prática

pedagógica inclusiva. **Rev. Iberoamericana de Estudos em Educação**, v. 13. n. 2, p. 1149-1458, 2018.

ROLIM, C. L. A. A Educação Matemática e o Poder: uma história a contrapelo. **Revista Contrapontos**, v.16, n.1 - Itajaí, jan-abr, 2016.

SÁ, M. G. C. S.; *et al.* O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 356-372, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVALÁGIO, R. M.; ARAÚJO, R. N. Inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais: a formação dos licenciandos em Geografia. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n.15, p.142-165, 2019.

SANTOS, M. P.; FONSECA, M. P. S. Do desejável e do real: culturas de inclusão ou de exclusão na formação de futuros professores de educação física? **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 135-158, jan./abr. 2011.

SANTOS, C. S. A prática pedagógica dos docentes universitários na formação de professores da educação básica para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, v.6, n. 2, jul./dez. 2013.

SANTOS, A. F. ARAÚJO, R. N. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.109-125, 2016.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JR., K.; SANTOS, D. A. N. Formação de professores, uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e escola inclusiva: possibilidades de construção de uma abordagem de formação construcionista, contextualizada e significativa. **Revista Pedagógica**, n. 26, v. 1, jan./jun., 2011.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, pp.4-14, 1986.

SILVA, L. R. S.; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI**, v. 3, n.1, março de 2011, p. 07-17.

SILVA, L. C. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp., 2015.

SILVA, K. L.; MATOS, M. A. S. A Formação de professores no curso de Pedagogia da UFAM para a inclusão de alunos com deficiência. **Educitec**, n.3, 2016, p.1-9.

SILVA, Y. F. O.; GRANEMANN, J. L. A formação de professores no estado de Goiás: o desafio da educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.13, n.1, 2017, p.59-76.

SILVA, S. C. R., MAMCASZ-VIGINHESKI, L. V.; SHIMAZAKI, E. M. La inclusión en la

formación inicial de profesores de matemáticas. **Acta Scientiarum Education**, v. 40(3), 2018

SOUSA, P. A. C. Educação Física e inclusão: experiências no estágio supervisionado na educação infantil. **Educação, Artes e Inclusão**, v.15, n.1, jan./mar., 2019.

STEFENON, D. L.; CRUZ, G. C. Representações de estudantes de Licenciatura em Geografia sobre a inclusão na escola. **Formação@Docente**, Belo Horizonte, v.10 n.2, 2018.

TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. C. Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 121-132, 2016.

THOMPSON, A. G. Teachers' Beliefs and Conceptions: a Synthesis of the Research. *In*: GROUWS, D. A. (ed.). **Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning**. New York: Macmillan Publishing Company, 1992, p. 127-146.

TORISU, E. M.; SILVA, M. M. A formação do professor de Matemática para a educação inclusiva: um relato de experiência no curso de Matemática de uma universidade federal brasileira. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v.5, n.9, p.270-285, 2016.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Sobre a educação inclusiva na formação de professores de Ciências: a tessitura dos currículos praticados. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 239-245, 2011.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Professores Formadores de Professores de Ciências: o que influencia suas concepções sobre Inclusão? **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.4, n.2, p.127-147, 2011.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v.19, n.3, p.781-794, 2013.

VITALINO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C. Análise das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 103-121, jan./abr. 2012