

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROBSON RAFAEL DA SILVA

**A INSERÇÃO DA TEMÁTICA ‘INCLUSÃO’ NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NO SISTEMA ACADEMICO**

Lages

2024

ROBSON RAFAEL DA SILVA

**A INSERÇÃO DA TEMÁTICA ‘INCLUSÃO’ NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NO SISTEMA ACADEMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa 1: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lilia Aparecida Kanan

Lages

2024

Ficha Catalográfica

S586i Silva, Robson Rafael da
A inserção da temática 'inclusão' no processo de formação do pedagogo no sistema ACAFE / Robson Rafael da Silva ; orientadora Prof. Dra. Lilia Aparecida Kanan. – 2024.
94 f. : 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2024.

1. Inclusão escolar - Estudo e ensino. 2. Inclusão Educacional. 3. Projeto Pedagógico. 4. Diversidade. I. Kanan, Lilia Aparecida (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

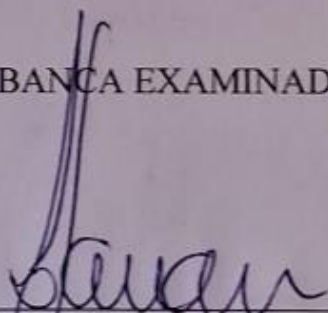
Robson Rafael da Silva

**A INSERÇÃO DA TEMÁTICA 'INCLUSÃO' NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DO PEDAGOGO NO SISTEMA ACAFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

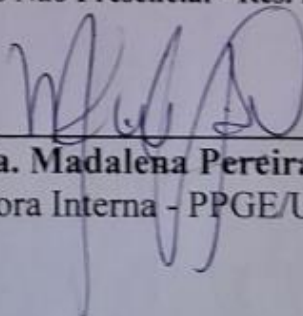
Lages, 24 de julho de 2024

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Lilia Aparecida Kanan
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC

Prof. Dra. Cinthia Lopes da Silva
Examinadora Externa - PPGE/UFPR
Participação Não Presencial - Res. n° 432/2020



Prof. Dra. Madalena Pereira da Silva
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

Aos meus pais, Gentil e Roselita, que sempre estiveram do meu lado e acreditaram em mim. As minhas irmãs, Emanuelle e Larissa, minhas pequenas grandes mulheres. Aos meus avós maternos, Antônio (*in memoriam*) e Eli. Aos meus avós paternos, José e Idelmira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela presença constante em minha vida, por guiar meus passos, me auxiliar nas decisões e escolhas, pela proteção sempre dada e pelas oportunidades colocadas em meu caminho.

Aos meus pais, Gentil e Roselita, os melhores pais do mundo, que sempre acreditaram em mim, me apoiaram e me deram forças para que eu continuasse, apesar de qualquer dificuldade. A eles agradeço pelo dom da vida e pelo amor incondicional. Obrigado por serem meus pais, obrigado por serem meu exemplo, obrigado por tudo. Eu amo muito vocês.

Às minhas irmãs, Emanuelle e Larissa, por todo o carinho, compreensão, apoio, companheirismo, presença na minha vida. Minhas pequenas, grandes mulheres.

À minha grandiosa professora Lilia, pela oportunidade de trabalhar juntos e principalmente pela excelência na orientação, no incentivo e dedicação durante todo o mestrado.

Às professoras Cintia e Madalena, pelas excelentes contribuições na qualificação, proporcionando um crescimento significativo no meu trabalho.

Ao programa de bolsas UNIEDU/FUMDES pela contribuição financeira.

A todos que de alguma forma me incentivaram e apoiaram durante o mestrado, minha eterna gratidão.

Muito obrigado!

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 24 de julho de 2024.

Robson Rafael da Silva

Robson Rafael da Silva

Tente uma, duas, três vezes e se possível tente a quarta, a quinta e quantas vezes for necessário. Só não desista nas primeiras tentativas, a persistência é amiga da conquista. Se você quer chegar aonde a maioria não chega, faça aquilo que a maioria não faz (Bill Gates).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a inserção da temática ‘inclusão’ no processo de formação do pedagogo no Sistema ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Trilhou-se um caminho teórico apoiado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), Estruturas Curriculares e Ementas dos Cursos de Pedagogia. Enfatizou-se a Formação de Professores nas abordagens de Nóvoa, Freire e Tardif, bem como a discussão da Inclusão para a Diversidade. Trata-se de um estudo misto, de natureza quali-quantitativa. O estudo tem caráter documental, uma vez que se buscou analisar os PPCs, Estruturas Curriculares e as Ementas dos Cursos de Pedagogia das 14 universidades que compõe o Sistema ACAFE. Integraram este estudo 12 documentos, dos 14 possíveis. Discute-se acerca da inserção do tema inclusão nos objetivos gerais e específicos, no perfil do egresso, nas competências e habilidades, no título e ementa das disciplinas e no perfil docente. Entre os resultados destaca-se que o tema inclusão está pouco presente nos cursos de Pedagogia das Universidades do Sistema ACAFE. A análise documental revelou tanto avanços, quanto lacunas significativas na incorporação de conteúdos e práticas voltados para a diversidade. Embora algumas IES demonstrem esforços para integrar esses temas em suas propostas formativas, ainda há um caminho a ser percorrido para que a diversidade seja efetivamente transversal em todos os aspectos da formação docente. Ressalta-se, portanto, que há pontos importantes que devem ser reavaliados nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia das universidades do Sistema ACAFE acerca da inclusão e da diversidade. Isto porque a educação brasileira e a formação de professores não podem prescindir do respeito a diversidade humana, das diferentes necessidades e interesses das pessoas, do compromisso com a diversidade, do compromisso social, da superação das exclusões, em busca da construção de uma sociedade justa, livre, democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Diversidade. Projetos Pedagógicos de Cursos. Pedagogia.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the insertion of the theme 'inclusion' in the pedagogue training process in the ACAFE System – Santa Catarina Association of Educational Foundations. A theoretical path was followed, supported by the National Curricular Guidelines for Pedagogy Courses, Pedagogical Course Projects (PCPs), Curricular Structures and Syllabuses for Pedagogy Courses. Teacher Training was emphasized using the approaches of Nóvoa, Freire and Tardif, as well as the discussion of Inclusion for Diversity. This is a mixed study, of a qualitative and quantitative nature. The study has a documentary nature, as it sought to analyze the PCPs, Curricular Structures and Syllabuses of the Pedagogy Courses of the 14 universities that make up the ACAFE System. This study included 12 documents, out of a possible 14. There is a discussion about the inclusion of the topic of inclusion in the general and specific objectives, in the graduate's profile, in the skills and abilities, in the title and syllabus of the disciplines and in the teaching profile. Among the results, it is highlighted that the topic of inclusion is rarely present in Pedagogy courses at Universities in the ACAFE System. The documentary analysis revealed both advances and significant gaps in the incorporation of content and practices aimed at diversity. Although some HEIs demonstrate efforts to integrate these themes into their training proposals, there is still a way to go so that diversity is effectively transversal in all aspects of teacher training. It is noteworthy, therefore, that there are important points that must be reevaluated in the curricular matrices of pedagogy courses at Universities in the ACAFE System regarding inclusion and diversity. This is because Brazilian education and teacher training cannot do without respect for human diversity, people's different needs and interests, commitment to diversity, social commitment, overcoming exclusions, in search of building a fair, free, democratic and inclusive society.

Keywords: Inclusion. Diversity. Pedagogical Course Projects. Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1 – Fluxograma PRISMA. Distribuição de estudos incluídos e excluídos na base de dados e selecionados para análise integral..... 24

QUADROS

- Quadro 1 – Distribuição das características dos artigos que compuseram a análise integral 25
- Quadro 2 – Universidades do Sistema ACADE..... 57
- Quadro 3 – Características Gerais da oferta do curso de Pedagogia..... 61
- Quadro 4 – Inserção do tema inclusão nos Objetivos Gerais e Específicos..... 63
- Quadro 5 – Inserção do tema inclusão no perfil do egresso e nas competências e habilidades..... 67
- Quadro 6 – Inserção do tema inclusão no título da disciplina e na ementa da disciplina..... 74
- Quadro 7 – Inserção do tema inclusão no perfil do docente..... 81

LISTA DE SIGLAS

ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ANDEP	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Câmara de Educação Superior da Coordenação Pedagógica
EaD	Ensino à Distância
EJA	Educação para Jovens e Adultos
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Linha de Pesquisa
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis
SEDUCE	Secretaria do Estado de Educação e Cultura
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	18
2.1	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	18
2.2	PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS (PPCs), ESTRUTURAS CURRICULARES E EMENTAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	20
2.3	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	22
2.4	ESTADO DA ARTE.....	22
2.4.1	Categoria de Análise: Qualidade de ensino e qualidade da formação.....	42
2.4.2	Categoria de Análise: Práticas, atuação e ensino.....	44
2.5	TEORIAS DE BASE ELEITAS NESTE ESTUDO PARA DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA INCLUSÃO.....	45
2.5.1	Formação de Professores: Abordagem de Nóvoa.....	46
2.5.2	Formação de Professores: Abordagem Freiriana.....	48
2.5.3	Formação de Professores: Abordagem de Tardif.....	50
2.5.4	Inclusão para a diversidade.....	53
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
3.1	CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO.....	57
3.1.1	Delimitação do estudo.....	57
3.1.2	Procedimento de coleta de dados.....	58
3.1.3	Procedimento de análise dos dados.....	59
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	60
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	87

1 INTRODUÇÃO

O cotidiano das escolas não está desvinculado de seus macros contextos, nos quais, em alguma medida, desigualdades, preconceitos e discriminações podem estar presentes. Há evidências de que as práticas discriminatórias referentes ao desempenho escolar, classe, aparência física, gênero, sexualidade e raça/etnia, são os principais problemas enfrentados pelos professores, algo que afeta de maneira negativa os percursos formativos escolares e desqualifica as diferenças entre os sujeitos (Silva; Cervi, 2020).

O artigo produzido por Silva e Cervi (2020) junto a quatro escolas públicas da cidade de Blumenau no estado de Santa Catarina apresenta casos de desigualdades, preconceitos e discriminações relatados pelos professores participantes. Os autores asseguram que a discriminação se associa às várias maneiras de viver e conviver entre os sujeitos. Para eles, desrespeito, falta de empatia, desmerecimento do outro, agressões físicas e verbais, dentre outras práticas, são fatores que contribuem para ocasionar tristeza, desmotivação, evasão, introspecção e, muitas vezes, levar o sujeito a desistir da vida.

Nesse instante peço licença para escrever em primeira pessoa, pois trago informações de cunho pessoal, e que me inspiraram a pesquisar a temática aqui exposta. Partindo de minha formação acadêmica, visto que sou licenciado em Pedagogia e em Matemática, e estou finalizando o curso de Psicologia, busquei uma temática que compreendesse minhas áreas de estudo, e na qual eu pudesse explorar minhas vivências na educação e na área da Psicologia. Acredito que a convergência entre essas áreas tem potencial para inspirar novos olhares em se tratando de educação e das nuances que a compõem.

Este breve preâmbulo pretende sinalizar o caminho a ser percorrido neste estudo: produzir conhecimento sobre a preparação de professores para intervir diante de situações em que a inclusão não é respeitada quanto à dimensionalidade, grandiosidade e profundidade da acepção do termo.

Preconceitos são construções sociais e são forjados tanto de forma individual quanto coletiva no cotidiano, portanto é fundamental que a escola proporcione espaços que ampliem a discussão sobre seus diferentes tipos, origens e consequências. Os preconceitos nas escolas se expressam de diferentes formas e nas mais variadas situações, inclusive dentro da sala de aula, revelando assim o papel central do professor (Cordeiro; Buendgens, 2012). Devido aos preconceitos sociais há altos índices de analfabetismo, crescente aumento de crianças sem assistência, uso do trabalho infantil, longa duração de altas taxas de evasão e de repetência escolar (Veiga, 2017). As práticas discriminatórias compõem o cotidiano dos adolescentes nas

escolas. A aparência física, cor/raça e a orientação sexual são os fatores que mais suscitam ações preconceituosas, mas não só. Confissão religiosa ou ausência de religião são atacadas igualmente. A condição econômica, manifesta no acesso a roupas e acessórios, o que também é objeto de discriminação. (Coelho; Coelho, 2015).

As diferenças fazem parte da natureza humana, mas a forma como lidamos com elas é socialmente construída. Assim, cabe à escola, em sua função social de democratização que realize atividades com enfoque nas diferenças humanas, nas quais se dê voz aos estudantes, pois falar da experiência é a melhor forma de romper com ideias preconceituosas e desnaturalizar conceitos, sentimentos e ações. Possibilitar (re)significações sobre os conhecimentos construídos pode representar uma possibilidade de ampliar a forma de olhar, entender e abordar o diferente e a diferença (Cordeiro; Buendgens, 2012).

Para adentrar nas especificidades que o tema inclusão enseja, é pertinente antes considerar que é fundamental a unidade de ensino, bem como o grupo docente, que esteja preparado para contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Isto posto, a formação inicial dos docentes requer perspectivar e analisar mais atentamente as estruturas curriculares e ementas dos cursos de formação de professores, de modo a se compreender nas referidas estruturas curriculares, tanto e como o tema inclusão está inserido. Por isso, o objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar a inserção da temática ‘inclusão’ no processo de formação do pedagogo no Sistema ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Como objetivos específicos, buscaram-se evidenciar nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) estruturas curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia (i) a inserção da temática ‘inclusão’; (ii) discutir a horizontalidade e a transversalidade da temática ‘inclusão’ propostas nos PPCs, estruturas curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia; e (iii) problematizar a formação de professores quanto à inserção da temática ‘inclusão’ propostas nos PPCs, nas estruturas curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia.

Na perspectiva deste estudo, o termo inclusão não se remete apenas ao educando com alguma deficiência ou transtorno e, sim a inclusão ampliada a todos os educandos, respeitando a diversidade em termos de opção sexual, biótipo e raça, por exemplo.

Para tanto, é essencial que a formação de professores transversalize possibilidades de como lidar com situações fortemente existenciais nas unidades de ensino. Surge assim, o grande desafio das universidades: formar educadores preparados para construir estratégias de ensino que corroborem com os desafios da atualidade que enfrentarão. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996) destaca a importância da preparação adequada dos professores com pré-

requisito para a inclusão, determinando que os sistemas de ensino devem garantir professores com formação e especializados para o ofício da profissão.

Desde o processo de reabertura política a partir dos anos de 1980 aos dias atuais, configura-se um novo foco de explicações e interpretações no que se refere a como avaliar a oferta da educação pública no cenário das desigualdades socioeconômicas e da diversidade. Os movimentos sociais realizados pelos profissionais da educação reafirmam o princípio constitucional contido no artigo nº 205 da Constituição Federal de 1988, onde fica evidente que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho (Gomes, 2012).

É pertinente considerar que sendo o sujeito o foco central, entendido como cidadão de direitos, os movimentos sociais sob a perspectiva política e epistemológica, destacam que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual, entre outros aspectos. Diante disso, Gomes (2012) enfatiza que a diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos, e ainda não foi solucionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos.

A escolha de compreender e analisar criticamente os PPCs, estruturas curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia oferecidos nas universidades do sistema ACADE, sustenta a possibilidade de aprimorar e contribuir à melhoria da formação dos professores e conseqüentemente ao enriquecimento e aperfeiçoamento nas e das atividades profissionais que serão desenvolvidas nas etapas posteriores à formação.

O estudo encontra justificativas, ainda, nas análises realizadas junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores ‘formação de professores’ e ‘inclusão’ em títulos, entre 2017 e 2021, onde foram encontrados 23 estudos. Todavia, entre estes, apenas um foi realizado em Santa Catarina (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC – versa sobre deficientes auditivos) (Schubert, 2017). Outra busca, com os mesmos requisitos anteriores, evidencia que no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), há 21 artigos que tratam da temática, entretanto, apenas um realizado em Santa Catarina (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC – versa sobre a etnodiversidade e formação de professores) (Reai, 2018). Tais fatos possibilitam constatar que o número de estudos realizados com a abrangência e amplitude pretendida neste estudo, ainda é incipiente.

Diante desses resultados e das justificativas apresentadas é possível perspectivar as contribuições do estudo à comunidade científica, às Instituições de Ensino Superior - IES de

Santa Catarina, aos futuros profissionais protagonistas da educação e, em especial, aos educandos – interesse maior das atividades de ensino. Além disso, advoga-se a relação que se estabelece entre a presente pesquisa e o 4º, 5º e 10º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no 4º ODS, Educação de Qualidade, item 4.5, onde a Organização das Nações Unidas – ONU (2022) pretende que se eliminem, até 2030, as disparidades de gênero na educação e garantam a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional [...], bem como no 5º ODS, Igualdade de Gênero, e 10º ODS, Redução de Desigualdades.

Esta pesquisa foi realizada no âmbito linha de pesquisa 1 – LP1, Políticas e Fundamentos da Educação. A LP1 se baseia na investigação de políticas e fundamentos da educação, focaliza as políticas públicas e a formação de professores para a Educação Básica e Superior. Os eixos de pesquisa da LP1 evidenciados neste estudo são a Formação de Professores e as Políticas Educacionais.

Após a breve introdução ao tema e a explanação dos objetivos propostos, a principal indagação que se pretende responder, a partir desse estudo, é como acontece à inserção da temática ‘inclusão’ no processo de formação do pedagogo, de acordo com os PPCs, estruturas curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia. Buscando alcançar esta resposta, o presente projeto de pesquisa está estruturado em seções. A seção 1 refere-se a esta Introdução, a seção 2 apresenta a Revisão de Literatura que dá suporte ao tema de pesquisa. A seção 3 apresenta o Percorso Metodológico que orienta o alcance dos objetivos. A seção 4 apresenta os Resultados e a Discussão referente às etapas do estudo. A seção 5 é disposta das Considerações Finais e conclusões obtidas pela realização da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A busca por pesquisas correlatas ao objeto de estudo da referida dissertação possibilitou, além de um melhor aperfeiçoamento, refletir sobre os caminhos percorridos por outros pesquisadores na elaboração de seus estudos, compreender quais autores se fizeram presentes, embasando teórica e metodologicamente, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os resultados obtidos, enfim, a revisão de literatura, sendo um alicerce extremamente importante para a construção de estudos. Neste contexto, a seção 2, abordará as Diretrizes Curriculares Nacionais, Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), Estruturas Curriculares e Ementas dos Cursos de Pedagogia e Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. O referido documento menciona o parágrafo 8 do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o qual estabelece que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Nesses termos, a formação docente implica o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC pelo licenciado, assim como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, no que se refere aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, algo que coloca em perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas e objetiva à Educação Integral (Brasil, 2019).

Os conhecimentos produzidos pelas ciências acerca da Educação, quando incluídos na formação de professores, são importantes para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, pois dessa forma, tem-se ampliada a visão do docente sobre a realidade na qual está inserido. Isso torna possível a adoção de estratégias que corroborem com a necessidade dos educandos, aspecto que favorece o desenvolvimento dos saberes e a eliminação de barreiras de acesso ao conhecimento.

Quanto a Formação Inicial de Professores, a presente Resolução, em seu artigo 7, apresenta os princípios orientadores na organização curricular dos cursos. Reconhece que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, os quais devem estar atrelados à prática, indo muito além do estágio, presentes desde o início

do curso, com o intuito de propiciar experiências de aprendizagens significativas e exemplares, como suporte ao professor em formação, por consequência, fortalecer a responsabilidade, o protagonismo e autonomia com o seu próprio desenvolvimento profissional.

A integração entre teoria e prática é um dos aspectos relevantes que estão conectadas a essa organização, visto que é fundamental que o futuro professor aproveite ao máximo o tempo e espaço de sua prática, de maneira a evidenciar e efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares, assim como o projeto de vida dos estudantes no contexto o qual está inserido. Adotar uma perspectiva intercultural objetiva-se a valorização da história e da cultura, como também das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.

Ainda no que concerne à organização dos cursos destinados a Formação Inicial de Professores, a Resolução define em seu artigo 10 a carga horária mínima de 3.200 horas, a qual é dividida em três grupos. O primeiro grupo corresponde a 800 horas do total mínimo estipulado e, objetiva a compreensão acerca dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, de maneira a articular com as práticas educacionais e integrar-se nas três dimensões das competências profissionais docentes, conhecimento, prática engajamento profissional. Nesse sentido, busca-se disseminar os currículos, seus marcos legais, a didática e seus fundamentos, a qual visa a relevância do processo formativo e socioemocional dos estudantes, de modo a contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades para a vida do aluno.

Centra-se ainda, nesse primeiro grupo, a importância de enfatizar questões relativas do projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos conhecimentos e conceitos acerca da Educação Especial, de forma a ampliar os horizontes no que tange as propostas e projetos no atendimento aos estudantes com deficiência e necessidades especiais. O aprendizado também se volta as vertentes teóricas voltadas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, quesito fundamental para a compreensão das dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas e suas implicações na vida do educando, bem como nas suas interações com seu meio sociocultural.

O segundo grupo, com carga horária de 1.600 horas, destina-se ao aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, com base nas especificidades dos três tipos de cursos, são elas: formação de professores para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As habilidades em comum para os três cursos, incluem o conhecimento da Língua Portuguesa, onde se enfatiza a fala e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos e considera-se o domínio da norma culta.

No componente matemático, o conhecimento visa instrumentalizar as atividades de conhecimento, assim como, a produção, a interpretação e uso das estatísticas e indicadores sociais. Os três tipos de curso, também corroboram entre si, na questão de adotar estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola, a essas estratégias tem-se como objetivo desenvolver nos estudantes a criatividade e inovação, tendo em vista a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem na participação e no comprometimento com as escolas e com as relações interpessoais, sociais e emocionais.

Por fim, no processo de formação de professores, o terceiro grupo com carga horária de 800 horas destina-se à prática, a qual deverá estar intrinsecamente conectada a todo o percurso até aqui construído. A referida Resolução menciona a existência da formalidade entre instituição formadora e instituição associada. Nesse sentido, o (a) estagiário (a) deverá estar obrigatoriamente acompanhado por um professor experiente da instituição associada e um professor da instituição formadora, cujo objetivo é compreender a união entre teoria e prática, e dessa forma evidenciar as aprendizagens do licenciado no que se refere a regência, a elaboração de planejamentos, métodos de avaliação e domínio de conteúdo.

2.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS, ESTRUTURAS CURRICULARES E EMENTAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é a ferramenta mais importante utilizada pelas Coordenações de Curso, uma vez que irá definir a formação do acadêmico, com o propósito de determinar o modelo de sociedade que se pretende construir e conseqüentemente o profissional que se objetiva formar. Diante disso, é importante salientar que cada curso deve estabelecer o seu PPC de modo a respeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais no que condiz a obrigatoriedade dos conteúdos a serem trabalhados, por exemplo, a disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), as Políticas de Educação Ambiental, a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (Brasil, 2006).

Sendo assim, os PPCs visam contemplar o agrupamento de diretrizes organizacionais e operacionais, as quais conduzem às práticas pedagógicas dos cursos, bem como suas estruturas curriculares, as ementas, a bibliografia, o perfil do egresso e tudo o que se refere ao aperfeiçoamento do curso, respeitando as diretrizes curriculares nacionais.

O parecer CNE/CES nº 146/2002, de 09/05/2002 (Brasil, 2002) determina que na composição dos PPCs, as Instituições de Ensino Superior devem estabelecer com clareza os

elementos que estão intrinsecamente atrelados à concepção do curso, bem como o seu currículo e a sua operacionalização, destacando-se os seguintes elementos:

Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucionais, política, geográfica e social; condições objetivas de oferta e a vocação do curso; cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática; formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades especialização, integradas e/ou subsequentes à graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com a evolução das ciências, das tecnologias e das efetivas demandas do desempenho profissional, observadas as peculiaridades de cada área do conhecimento e de atuação, por curso; incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; concepção e composição das atividades de estágio, por curso; concepção e composição das atividades complementares; oferta de cursos sequenciais e de tecnologia, quando for o caso (Brasil, 2002).

No que tange a organização curricular do curso de Pedagogia, o parecer CNE/CP nº 3/2006, de 15/05/2006 (Brasil, 2006), menciona a importância de se observar os princípios constitucionais e legais, a diversidade social, étnico-racial e regional do país. Destaca também, a importância da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, as competências tanto das instituições de ensino quanto dos docentes que ali desempenham o seu papel, o princípio da gestão democrática e da autonomia (Brasil, 2006).

Dessa forma, a formação de docente tanto inicial como continuada deve ter um olhar direcionado a educação dos cidadãos, com o objetivo de estabelecer o diálogo entre os pares, o respeito mútuo, a solidariedade, a tolerância, o reconhecimento da diversidade, a valorização das diferentes culturas enfatizando as relações de gênero, étnico-raciais, a preservação do meio ambiente, dentre outras questões de importância local, regional e nacional (Brasil, 2001).

Nessa perspectiva, a organização curricular do curso de Pedagogia deverá oferecer um núcleo de estudos básicos, o qual consiste em um estudo que objetiva uma atenção das literaturas pertinentes e de realidades educacionais, de reflexões e ações críticas. Um estudo de aprofundamentos e diversificação, o qual deve ser priorizado nos projetos pedagógicos das instituições, visando as diferentes demandas sociais e um estudo integrador, o qual amplia e enriquece o currículo do licenciado. Dessa forma, compreende-se que a consolidação da formação docente está atrelada a um conjunto de atividades que tendem a apenas beneficiar o acadêmico, aulas individuais e coletivas, práticas de trabalho pedagógico, estágio curricular, pesquisa, extensão, participação em eventos e atividades acadêmico-científicas (Brasil, 2006).

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia presente na Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006 estabelece a definição dos princípios, as condições de ensino e aprendizagem, bem como os procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior no país (Brasil, 2006).

Em seu Art. 2º destaca-se que as Diretrizes se aplicam à formação inicial do sujeito para o exercício da docência nas modalidades compatíveis a formação. Dessa forma, compreende-se à docência como ação educativa, a qual se constrói nas relações sociais, étnico-raciais e produtivas. Essa construção está diretamente atrelada aos processos de aprendizagem, na socialização, na construção do conhecimento, estabelecendo um diálogo entre as diferentes visões de mundo.

O Art. 5º da referida Resolução destaca a aptidão do egresso de Pedagogia. Menciona o artigo, que o profissional deverá atuar com ética visando a construção de uma sociedade mais justa, contribuindo para o desenvolvimento do educando, reconhecendo e respeitando as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas em suas relações individuais e coletivas. Identificar problemas socioculturais e educacionais objetivando a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas e políticas.

No inciso décimo do Art. 5º, a Resolução salienta a importância da consciência da diversidade, devendo existir o respeito em relação às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

2.4 ESTADO DA ARTE

Para a constituição desta revisão de literatura, procedeu-se a um mapeamento da produção acadêmica sobre a temática inclusão. Para tal, definiu-se que o mapeamento se concentraria nas produções constantes no Portal do Periódico CAPES, considerado a principal base de dados voltada a oferecer acesso à informação científica para pesquisadores brasileiros (Canto; Pinto, 2018). Tal fato justifica a escolha por esta base de dados.

Procedeu-se a uma revisão sistemática mista de convergência qualitativa, pois esta “transforma os resultados dos estudos qualitativos, estudos quantitativos e de estudos

empregando métodos mistos em achados qualitativos” (Galvão; Ricarte, 2019. p. 60). Para o alcance dos objetivos do estudo foi utilizado o Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses - PRISMA (Moher *et al.*, 2015). Por meio da ferramenta PRISMA checklist e do PRISMA *flow diagram* foram verificados os itens presentes e o fluxo dos critérios de inclusão e exclusão de artigos.

Nestes termos, de modo a responder à pergunta de pesquisa formulada, procedemos a (i) construção do protocolo de pesquisa; (ii) formulação da pergunta (acrônimo PICO); (iii) busca dos estudos com a definição de descritores; (iv) seleção e revisão dos estudos por meio dos critérios de inclusão e exclusão predeterminados; (v) avaliação crítica dos artigos; (vi) coleta de dados; (vii) síntese dos resultados e agrupamento dos estudos por suas semelhanças (Ercole; Melo; Alcoforado, 2014).

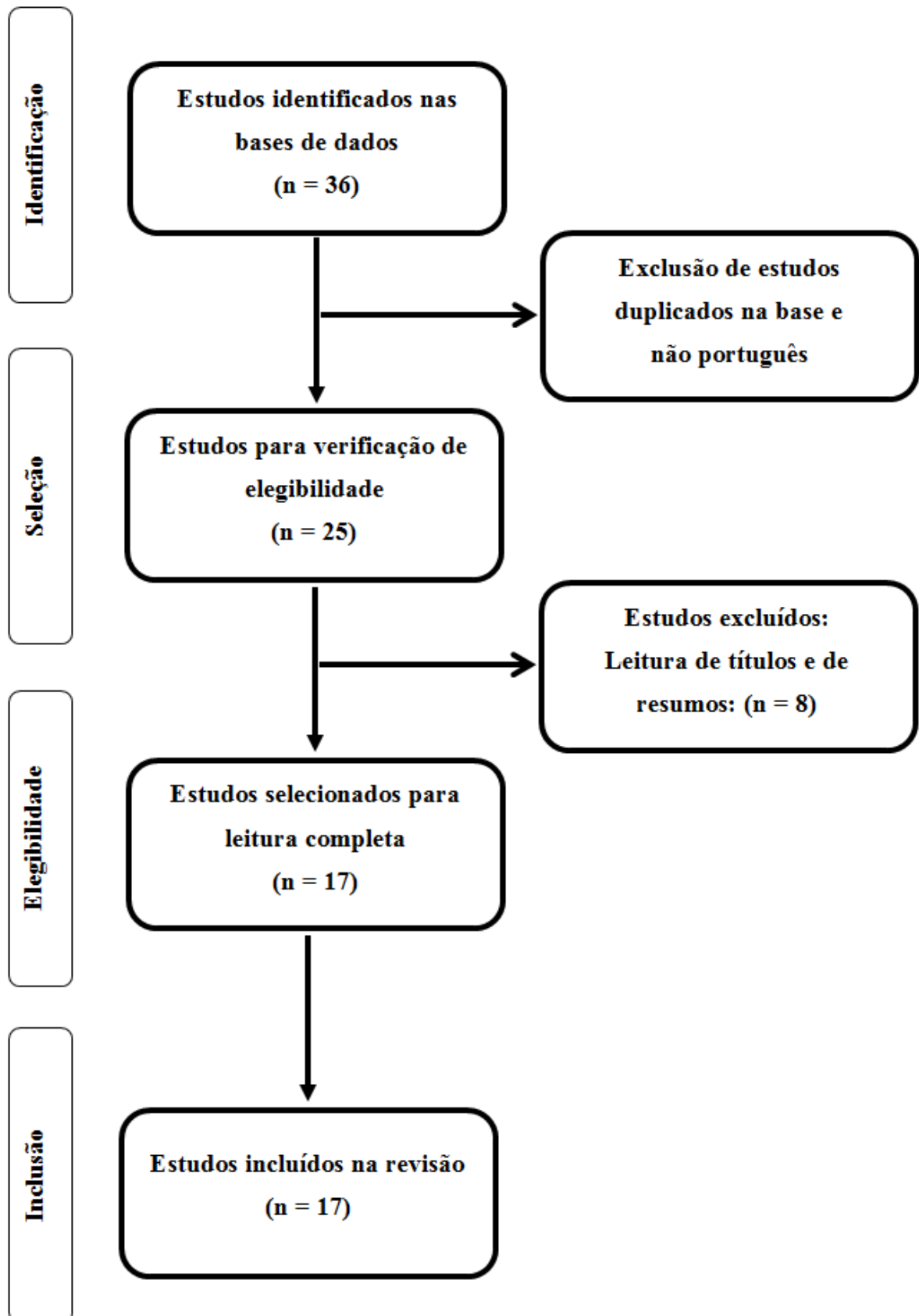
Utilizaram-se os seguintes descritores com o operador booleano and: - “formação de professores” and “inclusão” em termos exatos. O critério de inclusão se deu pelas seguintes considerações: (i) artigos publicados de entre 2017 a 2022; (ii) de acesso aberto; (iii) revisado por partes; (iv) artigos cujos interesses se concentravam no processo de inclusão de adolescentes e crianças; (v) publicados em língua portuguesa. Foram excluídos: (i) artigos em idiomas estrangeiros; (ii) teses e dissertações. Constituiu-se um quadro de revisão com as principais informações compiladas.

A busca inicial revelou 36 artigos, sendo 8 duplicados na base e 3 estrangeiros. Após a análise por título, resumo e a aplicação de critérios de inclusão e exclusão e do critério de elegibilidade, restaram 17 artigos. Após a leitura na íntegra, todos estes foram incluídos na revisão.

Esse processo é apresentado por meio do fluxograma PRISMA (Moher *et al.*, 2009; 2015) e está representado na Figura 1.

Os estudos que compuseram a análise final, após a leitura integral, estão dispostos no Quadro 1.

Figura 1 – Fluxograma PRISMA. Distribuição de estudos incluídos e excluídos na base de dados e selecionados para análise integral.



Fonte: Adaptado de Moher *et al.* (2009).

Quadro 1 – Distribuição das características dos artigos que compuseram a análise integral.

AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO/ REVISTA	TIPO DE ESTUDO (MÉTODO)	OBJETIVO (PRINCIPAL)	ASPECTOS TRATADOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS OU ADOLESCENTES	PRINCIPAIS RESULTADOS	INCLUÍDO, EXCLUÍDO E POR QUÊ?
Raimundo Nonato Moura Oliveira; Georgyanna Andrea Silva Moraes; Maria da Glória Soares Barbosa Lima. (2020)	Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da “qualidade de ensino”: eficiência, produtividade e inclusão escolar.	Colloquium humanarum.		Analisar a compreensão de qualidade da formação de professores para a escola básica, conforme vem se desenvolvendo nas últimas décadas.		<ul style="list-style-type: none"> - A melhoria da qualidade da formação docente é, predominantemente, avaliada por duas dimensões: rendimento escolar dos alunos e a educação inclusão. - A qualidade do ensino mesmo associada à qualidade da formação docente prevista nos termos de eficiência e eficácia, também depende de outros aspectos como as condições de trabalho docente, as garantias das condições de acesso e permanência, bem como das condições dos equipamentos e recursos disponíveis de funcionamento de uma instituição escolar, de modo que o direito inalienável à educação para todos seja cumprido. 	Excluído, não contempla a inclusão de pessoas.

<p>Célia Regina Vitaliano. (2019)</p>	<p>Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa.</p>	<p>Pro-posições 30.</p>	<p>Pesquisa colaborativa.</p>	<p>Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em um Centro de Educação Infantil.</p>	<p>Alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) – Autismo e Paralisia Cerebral.</p>	<p>- Os professores enfrentavam dificuldades para efetivar a inclusão dos alunos com NEE: autismo e paralisia cerebral.</p> <p>- As dificuldades estavam relacionadas em não saber como atender os alunos com NEE: autismo e paralisia cerebral, uma vez que a instituição não oferecia suporte ou orientação pedagógica.</p> <p>- Foi possível identificar que os professores se tornaram mais seguros para efetivar a inclusão, posterior à identificação da característica do contexto; estudos sobre teorias e metodologias, participação da pesquisadora em sala de aula e planejamento das aulas de modo colaborativo.</p>	<p>Incluído.</p>
<p>Jacqueline Lidiane de Souza Prais; Vanderley Flor da Rosa. (2017)</p>	<p>A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise.</p>	<p>Revista Educação Especial.</p>	<p>Revisão sistemática.</p>	<p>Caracterizar as publicações referentes ao tema formação de professores para inclusão dos alunos com NEE contidas na Revista Brasileira de</p>	<p>Alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).</p>	<p>- Evidenciou-se que além do tema formação de professores ter assumido papel de relevância nas pesquisas, ocupa pouco espaço como objeto central das pesquisas e, assim, se faz necessário ampliar as análises para contribuir com a divulgação</p>	<p>Incluído.</p>

				Educação Especial no período de 2005 a 2014.		<p>de trabalhos desenvolvidos na formação inicial e continuada, bem como para reformulação/reestruturação de cursos e programas.</p> <p>- No Brasil, embora tenham ocorrido grandes avanços no que se refere à legislação que sustenta a formação docente, ainda existe uma carência de parâmetros mais específicos sobre os conteúdos mínimos necessários para que os professores tenham maiores subsídios para promover a inclusão com qualidade.</p> <p>- A prática colaborativa cria possibilidades de investigação entre formação e atuação pedagógica no ensino regular problematizando as intenções até as práticas inclusivas como desafio imperante na sociedade contemporânea.</p>	
<p>Ilma Vieira do Nascimento;</p> <p>Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.</p> <p>(2017)</p>	A formação de professores no contexto de uma política de inclusão.	Revista Cocar.		<p>Analisar a temática apoiada em estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.</p>		<p>- As atribuições do professor ao lidar com alunos com alguma deficiência demandam uma boa formação inicial e continuada.</p> <p>- Com a Constituição Federal de 1988, a formação de professores para a educação inclusiva ganha nova</p>	<p>Excluído, não contempla a inclusão de pessoas.</p>

						dimensão, consoante com as orientações que presidem esse instrumento legal voltado para a inclusão de setores sociais nos diversos espaços de cidadania.	
Ana Cristina Ferreira; Marileny Aparecida Martins. (2017)	Formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de matemática: análise de um curso de extensão.	Educação matemática debate.	Abordagem Qualitativa.	Analisar o potencial de um curso de extensão para o desenvolvimento profissional de professores e futuros professores de matemática em uma pesquisa inclusiva.	Deficiência visual.	<p>- O curso: sensibilizou os participantes em relação à Educação Matemática Inclusiva.</p> <p>- O curso: contribuiu (através do trabalho coletivo e mobilização de saberes; reflexividade; e experimentando e construindo formas de ensinar Matemática para alunos com deficiência visual) para a mobilização de saberes relacionado ao ensino de Matemática para alunos com deficiência visual tanto em relação ao conteúdo matemático e sua didática, quanto relacionados à organização da classe e produção de materiais.</p> <p>- A reflexão sobre a prática e a socialização com os pares torna-se um local fértil para a produção de saberes importantes à prática profissional. Tal processo permite que o professor construa percepções que o</p>	Incluído.

						<p>possibilite tornar sua prática mais eficaz.</p> <p>- Os momentos de reflexão proporcionados pelo curso contribuíram para que experimentassem, construíssem e refletissem sobre novos caminhos para ensinar que incluíssem todos os alunos.</p> <p>- Contribuiu para o desenvolvimento de uma percepção acerca das especificidades do ensino de Matemática para alunos com deficiência visual, mas também com a percepção de que é possível “incluir” todos os alunos de uma classe – com suas diferenças e semelhanças – em propostas de ensino de Matemática.</p>	
<p>David Rodrigues; Luzia Lima Rodrigues. (2017)</p>	<p>Educação física: formação de professores e inclusão.</p>	<p>Práxis Educativa.</p>	<p>Entrevista.</p>	<p>Formação de professores para dinamizarem e atuarem em contextos educacionais inclusivos.</p>		<p>- A formação de professores precisa ser capaz de dar ao futuro profissional uma determinada personalidade, mas também a capacidade de assimilar e acomodar novas situações.</p> <p>- Cada formador de professores deve pensar seriamente em quais opções</p>	<p>Excluído, não contempla a inclusão de pessoas.</p>

						de formação (modelos, conteúdos, experiências, etc.).	
Sandra Cristina Moraes de Souza. (2020)	A representação social da inclusão na formação de professores.	Política e Gestão Educacional.	Pesquisa de campo.	Aprender e identificar as estruturas representacionais da inclusão elaboradas pelos do curso de pedagogia da UFPB, no total de 243 discentes.		- Ficou evidenciado no estudo que os termos respeito e acessibilidade emergiram com maior frequência, sendo estes elementos unificadores das representações sociais da inclusão.	Excluído, não contempla a inclusão de pessoas.
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Juliana Cavalcante de Andrade Louzada. (2021)	Formação de professores de educação física no contexto da inclusão educacional.	Educação em foco.	Quantitativo e Qualitativo.	Pesquisar os modos de organização de conteúdos curriculares que valorizem a consolidação da educação inclusiva nos cursos de educação física.		- As instituições analisadas oferecem disciplinas ressaltando temas relacionados à educação física adaptada para atender aos princípios norteadores da educação inclusiva, porém foram raras as situações observadas para diminuir improvisação do trabalho do professor de educação física de revisão dos fundamentos teórico-práticos no atendimento a esse público nos espaços educacionais. - Discutir a temática (educação inclusiva) no âmbito do ensino superior, bem como estratégias exitosas, se faz importante para que os futuros egressos	Excluído, não contempla a inclusão de pessoas.

						dos cursos de formação de professores sejam capazes de enfrentar com maior tranquilidade as adversidades das salas de aula com alunos público-alvo da educação especial.	
<p>Ângela Paloma Zelli Wiedemann;</p> <p>Samuel Carlos Wiedemann.</p> <p>(2019)</p>	<p>A formação de professores sobre inclusão escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.</p>	<p>Revista Conexão UEPG.</p>	<p>Realização de vivências.</p>	<p>Relatar e discutir os resultados de um projeto de extensão sobre a formação de professores, enfatizando a questão da inclusão escolar, tendo como pressuposto as contribuições do Vygotsky (1997), Saviani (2013, 2014), Leontiev (2005) e Martins (2015) sobre o assunto.</p>	<p>Alunos com deficiência.</p>	<p>- O curso trouxe alguns resultados esperados desde sua proposta de formação, dentre eles: uma formação diferenciada da qual parte da realidade do professor, entendendo suas angústias e problemas reais e permitindo a troca de experiências.</p> <p>- Oportunizou aos professores um espaço de discussão numa busca de reflexão de sua prática docente, promovendo, de forma coletiva, possibilidades de atuação mais eficaz na inclusão escolar.</p> <p>- Conclui-se que a psicologia histórico-cultural, juntamente com a pedagogia histórico-crítica, podem ser elementos fundamentais para embasar e construir estratégias para a preparação dos docentes para a inclusão dos alunos com deficiência.</p>	<p>Incluído.</p>

<p>Maria do Carmo Lobato da Silva;</p> <p>Juliane Aparecida de Paula Perez Campos.</p> <p>(2018)</p>	<p>Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de jovens e adultos: análise de pesquisas.</p>	<p>Política e gestão educacional.</p>	<p>Revisão sistemática.</p>	<p>Descrever e analisar dissertações e teses que tematizassem sobre a formação inicial e continuada de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência na modalidade da EJA, no período de 2008 a 2016, disponibilizadas no banco de BDTD e Banco de Dissertações e Teses da CAPES.</p>	<p>Alunos com deficiência.</p>	<p>- A partir da análise das pesquisas foi possível perceber que os estudos foram voltados para a concepção dos professores sobre seu processo de formação.</p> <p>- Ao mesmo tempo em que as pesquisas indicaram que os professores não se sentiam preparados para atuarem com este público na EJA, houve pesquisas que sinalizaram o trabalho colaborativo como estratégia que privilegiasse a melhoria da formação inicial e continuada dos professores.</p> <p>- Evidenciou-se que a temática, formação de professores para inclusão escolar na modalidade de EJA, tem sido pouco privilegiada nas produções que dialogam a interface entre EJA e Educação Especial, tornando oportuno seu debate para o avanço de conhecimentos e discussões sobre a (re) estruturação de currículos de cursos de licenciaturas e reconfiguração de programas para a formação continuada.</p>	<p>Incluído.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------

Sawana Araújo Lopes de Souza. (2017)	O diálogo intercultural e a formação de professores na ANPED (2002-2015): há a inclusão ou exclusão?	Política e gestão educacional.	Documental.	Investigar a produção acadêmica dos artigos que foram aprovados no mencionado evento acadêmico entre os anos 2002 e 2015 e a sua correlação com o campo da formação de professores.		- Conclui-se que a formação de professores tanto inicial como continuada precisa ter o debate da interculturalidade, pois existem interações entre as culturas tanto no espaço escolar quanto nas universidades. Além disso, com base neste mapeamento, constatou que este debate, ainda, possui pouca representatividade na ANPED (2002-2015), ou seja, 1% das pesquisas científicas.	Excluído, não contempla a inclusão de pessoas.
José Mendes Fonteles Filho; Francisca Geny Lustosa. (2018)	Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.	Relatos de experiência.	Refletir como têm se apresentado os esforços teóricos e práticos visando à construção de contextos de educação inclusiva nas Instituições de Ensino Superior (IES), à luz das compreensões que provêm dos conceitos de interculturalidade e inovação pedagógica que se produzem nesses espaços e nas interações sociais ali decorrentes.	Pessoas com deficiência.	- Um marcador da perspectiva de <i>inovação, interculturalidade e inclusão</i> vivenciada pelos Tremembé no MITS é o <i>protagonismo</i> desse povo no processo de construção dos caminhos para o acesso ao ensino superior, na formação dos professores de suas escolas <i>diferenciadas</i> . É esse <i>protagonismo</i> – aliado a transformações, por menores que ainda sejam na Universidade – que pode garantir que o processo vivido não se confunda com mais uma das formas atuais de <i>integração</i> dos povos indígenas ou um <i>neocolonialismo</i> .	Incluído.

						<p>- Quanto às pessoas com deficiência, chamamos a atenção de que a presença – e a visibilidade – de tais estudantes requer interesse e esforço das instituições em investir em adequações em sua estrutura física (eliminação de barreiras arquitetônicas), superação de concepções normalizadoras relativas aos sujeitos, valorização das diferenças e da diversidade humana inseridas em suas práticas como valor pedagógico.</p>	
<p>Raimundo Expedito dos Santos Souza. (2017)</p>	<p>Formação de professores e inclusão de pessoas com deficiência na educação básica.</p>	<p>Cadernos de pós-graduação.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.</p>	<p>Analisar o nível de aptidão dos professores de educação física no ensino fundamental I da cidade de São João del-Rei.</p>	<p>Alunos com deficiência.</p>	<p>- Os docentes apresentam certa inquietação quando se trata de trabalhar a inclusão nas aulas de educação física. Essa apreensão por parte dos professores pode ser notada devido, principalmente, à dificuldade vivenciada na prática educacional, seja pela falta de suporte por parte da direção da escola, seja pela falta de preparo que os mesmos se encontram para exercer o papel crítico e humanizador que a profissão necessita.</p>	<p>Incluído.</p>

<p>Nozângela Maria Rolim Dantas. (2017)</p>	<p>A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de formação de professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades.</p>	<p>Repositório Institucional – PUCRS.</p>	<p>Pesquisa de campo e análise documental.</p>	<p>Compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP), da cidade de Cajazeiras (PB).</p>	<p>Estudantes com deficiência.</p>	<p>- Foi observado que CFP e UFCG, como instituição, têm procurado desenvolver ações (como uma das ações adotadas para garantia do acesso e permanência do estudante com deficiência na instituição, a contratação, via concurso público, de três funcionários técnico-administrativos, sendo dois intérpretes de Libras e um transcritor do sistema Braille, e de dois professores de Libras para o CFP/UFCG, lotados na Unidade Acadêmica de Letras).</p> <p>- Formação continuada para professores que trabalham com estudantes com deficiência em suas salas de aula, com promoção de oficinas e cursos de curta duração, além da reavaliação dos planos de cursos e de aula, visando, a longo prazo, a formação para todos os professores da Instituição.</p>	<p>Incluído.</p>
-------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------	------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------

<p>Betânia Passos Medrado; Rosycléa Dantas. (2018)</p>	<p>Docência e inclusão: o braile virtual como ferramenta na formação de professores.</p>	<p>Linguagem: estudos e pesquisas.</p>	<p>Oficina.</p>	<p>Discutir a relevância de uma ferramenta tecnológica – o braile virtual – como um caminho para a (re) construção das práticas pedagógicas em salas de aulas inclusivas.</p>	<p>Deficiência visual.</p>	<p>- Proporcionou a divulgação do braile virtual para que ele tenha um maior alcance, uma vez que os participantes podem atuar não apenas como usuários, mas, também, como disseminadores da ferramenta e de ações formativas de e para a inclusão.</p> <p>- Diante das demandas de um mundo tecnológico e inclusivo, ressaltamos que o professor necessita ficar atento às ferramentas digitais que viabilizam uma acessibilidade pedagógica.</p> <p>- Ressalta-se a relevância do desenvolvimento de outras ferramentas de tecnologia assistida e, da mesma forma, uma formação docente que contemple aspectos de letramento digital, a fim de que os professores possam se apropriar desses recursos que extrapolam o mundo virtual e contribuem para a criação de um real mais acessível.</p>	<p>Incluído.</p>
<p>Yara Fonseca de Oliveira Silva;</p>	<p>A formação de professores no estado de Goiás: o desafio da</p>	<p>Revista educação, artes e inclusão.</p>	<p>Qualitativo.</p>	<p>Avaliar em que medida as instituições formadoras como, a universidade e a</p>		<p>- O profissional que trabalha com a educação especial deve ser um professor qualificado, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade</p>	<p>Excluído, não contempla a inclusão de pessoas.</p>

Jucelia Linhares Granemann. (2017)	educação inclusiva.			secretaria de estado de educação e cultura (SEDUCE) tem conseguido romper coma dicotomia da postura definida para o professor.		histórica e dos problemas delas emergentes. - A formação de professor é apontada como nuclear nesse processo de educação inclusiva, por estar inserida nesse mundo de mudanças e, portanto, precisa ser repensada com base nas novas realidades e exigências da contemporaneidade.	
Lucas do Nascimento Reis; Paulo Vitor de Oliveira Fernandes Costa; Marcos Vinicius Pereira Monteiro; Michele Pereira de Souza da Fonseca; Renato Sarti. (2022)	Os conceitos de inclusão nos cursos de Educação Física: a formação de professores nas universidades públicas do sudoeste brasileiro.	Educación Física Y Ciência.	Documental.	Analisar como o conceito de inclusão está presente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Educação Física de quatro universidades públicas da região Sudoeste do Brasil.		- Os dados apresentam multiplicidades de concepções de inclusão nos diferentes PPCs, sendo predominante o conceito amplo, principalmente com o surgimento do termo inclusão social. Esse por sua vez é atravessado por diversos sentidos e o trabalho em tela, por fim, problematiza a incidência de forma ingênua, não dialética e não infundável, não coletiva e não processual.	Excluído, não contempla a inclusão de pessoas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A leitura dos artigos e a utilização da técnica de Análise de Conteúdo resultaram na possibilidade de analisar as informações relevantes do conjunto de artigos e agrupá-las em duas categorias temáticas: 1) Qualidade de ensino e qualidade da formação; 2) Práticas, atuação e ensino.

Como resultado das análises individualizadas de cada artigo que compôs a seleção definida pelos critérios de inclusão e exclusão, a seguir são apresentados os principais aspectos que os caracterizam:

“Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da qualidade de ensino: eficiência, produtividade e inclusão escolar” foi elaborado por Oliveira, Moraes e Lima (2020). Os autores tiveram como objetivo analisar a compreensão de qualidade da formação de professores para a escola básica. Depreende-se da leitura que a qualidade do ensino associada à qualidade da formação docente depende de vários outros aspectos, como as condições de trabalho, garantia das condições de acesso e permanência, bem como as condições dos equipamentos e recursos disponíveis, de modo que o direito à educação para todos seja verdadeiramente efetivado.

“Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa” foi desenvolvida por Vitaliano (2019). O estudo objetivou a formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em um Centro de Educação Infantil. Por meio de uma pesquisa colaborativa, foi possível identificar que os professores se tornaram mais seguros para efetivar a inclusão, após a identificação da característica do contexto, de estudos sobre teorias e metodologias e do planejamento das aulas de modo colaborativo.

“A Formação de professores para inclusão”, artigo escrito por Prais e Rosa (2017) teve como objetivo caracterizar as publicações referentes ao tema formação de professores para inclusão dos alunos com NEE contidas na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2005 a 2014. Nos resultados da pesquisa, constatou-se que o tema formação de professores aborda a formação inicial, a formação docente como prática colaborativa para a inclusão, a análise de curso/programa de formação continuada com ênfase na modalidade à distância e a formação conectada a carência de grupo ou área específica de atuação educacional. Diante disso, o estudo destaca que a prática colaborativa cria possibilidades de investigação entre formação e atuação pedagógica no ensino regular problematizando as intenções até as práticas inclusivas como desafio imperante na sociedade contemporânea.

“A formação de professores no contexto de uma política de inclusão” foi elaborado por Nascimento e Carvalho (2017). O referido artigo tem como objetivo analisar a temática

apoiada em estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA (Universidade Federal do Maranhão). A leitura deste artigo levou a refletir sobre a necessidade de uma boa formação inicial e continuada. Visto que, com a Constituição Federal de 1988, a formação de professores para a educação inclusiva ganha nova dimensão, consoante com as orientações que presidem esse instrumento legal voltado para a inclusão de setores sociais nos diversos espaços de cidadania.

“Formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de matemática: análise de um curso de extensão”, de autoria de Ferreira e Martins (2017) teve como objetivo analisar o potencial de um curso de extensão para o desenvolvimento profissional de professores e futuros professores de matemática em uma pesquisa inclusiva. Os resultados apresentados contribuem para a nossa pesquisa, pois a reflexão sobre a prática e a socialização com os pares torna-se um local fértil para a produção de saberes importantes à prática profissional. Tal processo permite que o professor construa percepções que o possibilite tornar sua prática mais eficaz.

“Educação física: formação de professores e inclusão”, de autoria de Rodrigues e Rodrigues (2017) situa como objetivo a formação de professores para dinamizarem e atuarem em contextos educacionais inclusivos. Interessou-nos a leitura desse artigo, pois a formação de professores precisa ser capaz de dar ao futuro profissional uma determinada personalidade, mas também a capacidade de assimilar e acomodar novas situações.

“A representação social da inclusão na formação de professores”, de Souza (2020), teve como objetivo principal identificar as estruturas representacionais da inclusão elaboradas pelos do curso de pedagogia da UFPB (Universidade Federal da Paraíba). A partir de uma Pesquisa de Campo, ficou evidenciado que no estudo os termos ‘respeito’ e ‘acessibilidade’ emergiram com maior frequência, sendo estes elementos unificadores das representações sociais da inclusão.

“Formação de professores de educação física no contexto da inclusão educacional” foi o tema pesquisado por Martins e Louzada (2021), cujo objetivo principal foi pesquisar os modos de organização de conteúdos curriculares que valorizem a consolidação da educação inclusiva nos cursos de educação física. No referido estudo, concluiu-se que discutir a temática (educação inclusiva) no âmbito do ensino superior, bem como estratégias exitosas, se faz importante para que os futuros egressos dos cursos de formação de professores sejam capazes de enfrentar com maior tranquilidade as adversidades das salas de aula com alunos público-alvo da educação especial.

“A formação de professores sobre inclusão escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica” foi desenvolvido por Wiedemann e Wiedemann (2019). O estudo teve como objetivo principal discutir e relatar os resultados de um projeto de extensão sobre a formação de professores, enfatizando a questão da inclusão escolar, tendo como pressuposto as contribuições de Vygotsky (1997), Saviani (2013, 2014), Leontiev *et al.* (2005) e Martins (2015) sobre o assunto. A partir de uma realização de vivências, concluiu-se que a psicologia histórico-cultural, juntamente com a pedagogia histórico-crítica, podem ser elementos fundamentais para embasar e construir estratégias para a preparação dos docentes para a inclusão dos alunos com deficiência.

“Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de jovens e adultos: análise de pesquisas”, esse artigo foi desenvolvido por Silva e Campos (2018), com o objetivo de descrever e analisar dissertações e teses que tematizassem sobre a formação inicial e continuada de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência na modalidade da EJA, no período de 2008 a 2016, disponibilizadas no banco de BDTD e Banco de Dissertações e Teses da CAPES. A partir de uma revisão sistemática, evidenciou que ao mesmo tempo em que as pesquisas indicaram que os professores não se sentiam preparados para atuarem com este público na EJA, houve pesquisas que sinalizaram o trabalho colaborativo como estratégia que privilegiasse a melhoria da formação inicial e continuada dos professores.

O artigo desenvolvido por Souza (2017), intitulado “O diálogo intercultural e a formação de professores na ANPED (2002-2015): há a inclusão ou exclusão?”, teve como objetivo investigar a produção acadêmica dos artigos que foram aprovados no mencionado evento acadêmico entre os anos 2002 e 2015 e a sua correlação com o campo da formação de professores. O artigo traz considerações que contribuem com a nossa pesquisa, enfatizando que a formação de professores tanto inicial como continuada precisa ter o debate da interculturalidade, pois existem interações entre as culturas tanto no espaço escolar quanto nas universidades.

O artigo intitulado “Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará”, elaborado por Fonteles Filho e Lustosa (2018), teve como objetivo principal refletir como tem se apresentado os esforços teóricos e práticos visando à construção de contextos de educação inclusiva nas Instituições de Ensino Superior (IES), à luz das compreensões que provêm dos conceitos de interculturalidade e inovação pedagógica que se produzem nesse espaço e nas interações sociais ali decorrentes. Para isso, os autores utilizaram como método de estudo os relatos de experiência, enfatizando em seus resultados que em relação às pessoas com

deficiência, chama-se a atenção de que a presença e a visibilidade de tais estudantes requerem interesse e esforço das instituições em investir em adequações em sua estrutura física (eliminação de barreiras arquitetônicas), superação de concepções normalizadoras relativas aos sujeitos, valorização das diferenças e da diversidade humana inseridas em suas práticas como valor pedagógico.

“Formação de professores e inclusão de pessoas com deficiência na educação básica” foi elaborado por Souza (2017). O autor teve como objetivo analisar o nível de aptidão dos professores de educação física no ensino fundamental I da cidade de São João del-Rei. Como método de estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, onde constatou que os docentes apresentam certa inquietação quando se trata de trabalhar a inclusão nas aulas de educação física. Essa apreensão por parte dos professores pode ser notada devido, principalmente, à dificuldade vivenciada na prática educacional, seja pela falta de suporte por parte da direção da escola, seja pela falta de preparo que os mesmos se encontram para exercer o papel crítico e humanizador que a profissão necessita.

“A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de formação de professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades”, de autoria de Dantas (2017) teve como objetivo compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP), da cidade de Cajazeiras (PB). Foi observado que CFP e UFCG, desenvolvem ações para a garantia do acesso e permanência do estudante com deficiência na instituição, destaca-se a contratação, via concurso público, de três funcionários técnico-administrativos, sendo dois intérpretes de Libras e um transcritor do sistema Braille, e de dois professores de Libras para o CFP/UFCG, lotados na Unidade Acadêmica de Letras. A formação continuada para professores que trabalham com estudantes com deficiência em suas salas de aula também é vista como essencial e fundamental, através de promoção de oficinas e cursos de curta duração, além da reavaliação dos planos de cursos e de aula.

“Docência e inclusão: o braile virtual como ferramenta na formação de professores” foi o tema pesquisado por Medrado e Dantas (2018), e teve como objetivo discutir a relevância de uma ferramenta tecnológica – o braile virtual – como um caminho para a (re) construção das práticas pedagógicas em salas de aulas inclusivas. Através de oficina proporcionou a divulgação do braile virtual para que ele tenha um maior alcance, uma vez que os participantes podem atuar não apenas como usuários, mas, também, como disseminadores da ferramenta e de ações formativas de e para a inclusão.

“A formação de professores no estado de Goiás: o desafio da educação inclusiva”. Esse artigo foi desenvolvido por Silva e Granemann (2017), cujo objetivo principal do referido trabalho foi avaliar em que medida as instituições formadoras como, a universidade e a Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUCE), tem conseguido romper com a dicotomia da postura definida para o professor. Os resultados, analisados qualitativamente demonstram que o profissional que trabalha com a educação especial deve ser um professor qualificado, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas delas emergentes. Desse modo, a formação de professor é apontada como nuclear nesse processo de educação inclusiva, por estar inserida nesse mundo de mudanças e, portanto, precisa ser repensada com base nas novas realidades e exigências da contemporaneidade.

O trabalho desenvolvido por Reis *et al.* (2022), intitulado “Os conceitos de inclusão nos cursos de Educação Física: a formação de professores nas universidades públicas do sudoeste brasileiro”, teve como objetivo analisar como o conceito de inclusão está presente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Educação Física de quatro universidades públicas da região Sudoeste do Brasil. Através de um estudo documental, constatou que os dados apresentam multiplicidades de concepções de inclusão nos diferentes PPCs, sendo predominante o conceito amplo, principalmente com o surgimento do termo inclusão social. Esse, por sua vez, é atravessado por diversos sentidos e o trabalho em tela, por fim, problematiza a incidência de forma ingênua, não dialética e não infundável, não coletiva e não processual.

A leitura extensiva dos 17 estudos incluídos nesta revisão sistemática de literatura e a decorrente análise de seus conteúdos possibilitou a construção de duas categorias de análise onde os principais resultados foram sumarizados: “qualidade de ensino e qualidade da formação” (incluídos em oito artigos) e “práticas, atuação e ensino” (incluídos em nove artigos). A seguir, estas categorias de análise são apresentadas.

2.4.1 Categoria de Análise: Qualidade de ensino e qualidade da formação

Nesta categoria foi possível associar estudos que trazem em seu escopo essencialmente questões vinculadas à formação de professores. Nos estudos analisados parece ser imperativa uma formação inicial e continuada de excelência para a educação inclusiva, como previsto na Constituição Federal de 1988 (Nascimento; Carvalho, 2017).

Pode-se observar que a qualidade de ensino se associa à qualidade da formação, todavia, há aspectos que as transversalizam, como por exemplo, as condições de trabalho, de

equipamentos, os recursos disponibilizados aos educadores, entre outros (Oliveira; Moraes; Lima, 2020).

As pesquisas empreendidas sobre a temática evidenciam que a segurança dos profissionais no processo de inclusão parece estar vinculada a uma formação sustentada por teorias e planejamentos de aulas. Para tanto, a formação continuada para professores para a efetiva inclusão, requer a adoção de múltiplas estratégias, como por exemplo, promoção de oficinas e cursos de curta duração, sendo essencial, a reavaliação dos processos que definem o planejamento das práticas educativas (Vitaliano, 2019).

A formação docente, tanto inicial como continuada, deve incluir a discussão da interculturalidade, favorecendo a integração e a convivência entre os diversos grupos, pois há interações entre as culturas tanto na sala de aula quanto nas universidades, sendo que estas interações precisam acontecer de uma forma horizontal e sinérgica (Souza, 2017).

O profissional que atua na educação especial deve ser um professor qualificado, tendo bases que o auxiliem para uma compreensão clara da realidade histórica e dos problemas que irá enfrentar, pois dessa forma conseguirá conduzir o trabalho de maneira mais harmoniosa e contribuinte para com todos os envolvidos. Com isso, a formação docente é vista como um componente crítico do processo de educação inclusiva, pois está inserida em um mundo em constante mudança e, por isso, deve ser repensada à luz de novas realidades e demandas (Silva; Granemann, 2017).

Os estudos também evidenciam que os dados demonstram uma ampla gama de conceitos de inclusão em diversos PPCs, prevalecendo o conceito mais amplo, principalmente com o surgimento do termo “inclusão social”, que por sua vez, atravessa vários sentidos, e o trabalho em papel, ao final, problematiza de forma ingênua, não compreendendo a realidade através de suas contradições, não infundável, de forma não coletiva e não processual (Reis *et al.*, 2022).

Para tanto, fica claro nos estudos que a formação docente deve ser capaz de incutir nos futuros profissionais não só uma personalidade específica, mas também a capacidade de adaptação a novas situações.

2.4.2 Categoria de Análise: Práticas, atuação e ensino

Nesta segunda categoria foi possível associar estudos que trazem questões voltadas às práticas e a atuação docente no processo de ensino. Prais e Rosa (2017) destacam a importância da prática colaborativa, sendo que esta gera oportunidades de pesquisa vinculando a formação docente às atividades pedagógicas desenvolvidas no ensino regular, problematizando e questionando intenções e práticas inclusivas como um grande desafio na sociedade atual.

A socialização, processo ligado às práticas colaborativas, visam o debate e consequentemente a construção de saberes importantes à prática profissional, contextualizando os saberes apreendidos, relacionando a teoria e a prática de modo a contribuir significativamente com os pares envolvidos no processo, elencando e construindo percepções com o intuito de tornar sua prática mais dinâmica, energética e ativa (Ferreira; Martins, 2017). Diante disso, é crucial compreender que o respeito e acessibilidade são termos intrínsecos nas representações sociais de inclusão, transformadores para a vida do ser humano, garantidores de qualidade de vida superior para todos, respeitando a dignidade do cidadão, contribuindo para a construção da autonomia, convivência social e familiar (Souza, 2020).

Martins e Louzada (2021) consideram fundamental debater a temática educação inclusiva no processo de formação no âmbito do ensino superior, pois dessa forma, o futuro docente, amplifica o seu conhecimento e possibilita a si mesmo criar estratégias prósperas e bem-sucedidas, o que é primordial para os futuros egressos, pois se percebe que desta forma o profissional terá suporte que lhe seja eficaz para enfrentar de maneira mais tranquila as adversidades dentro do ambiente sala de aula, tendo como foco os alunos da educação especial. Dessa forma, Wiedemann e Wiedemann (2019) salientam que a psicologia histórico-cultural conectada a pedagogia histórico-crítica são elementos fundamentais no estabelecimento e desenvolvimento de estratégias de preparação de professores para a inclusão de alunos, uma vez que, é a partir de um espaço de discussão, numa busca constante de reflexão da prática docente, que almejam e elaboram práticas voltadas à inclusão escolar, objetivando atender a realidade como ela se apresenta.

Ainda dentro do contexto voltado ao trabalho colaborativo, Silva e Campos (2018) destacam a importância de se trabalhar em conjunto, visando estratégias que favoreçam a melhoria da formação inicial e continuada dos professores, pois de maneira individualista, os docentes não se sentem preparados, confortáveis e otimistas para desempenhar o seu papel com o público-alvo da educação especial, sendo que a troca de saberes e vivências expressas na

discussão e reflexão no trabalho colaborativo dão sustentação ao desenvolvimento de sua função.

Dessa forma, além das práticas colaborativas, vistas como benéficas e fundamentais na formação docente e conseqüentemente na melhoria do trabalho do professor em sua atuação, entende-se que as instituições de ensino necessitam investir em melhorias na infraestrutura física, minimizando e/ou extinguindo obstáculos que impeçam as pessoas de desfrutarem e ocuparem os espaços físicos, pois, assim, é possível visualizar a superação dos pressupostos normalizadores sobre os sujeitos e valorizando as diferenças e a diversidade humana como valores pedagógicos (Fonteles Filho; Lustosa, 2018).

Nesse sentido, Souza (2017) destaca a insuficiência de suporte por parte das unidades de ensino, dificultando a prática educacional. Destaca o autor, que o despreparo observável encontrado por parte dos docentes impede que os mesmos exerçam o seu papel crítico e humanizado que a profissão necessita.

Fica claro que é necessária uma atenção voltada aos processos formativos, que é a partir deles que o professor conseguirá expandir o seu horizonte sobre a inclusão com qualidade, disseminando conhecimentos, reflexões, metodologias, práticas, ferramentas que corroborem com o maior número de profissionais, objetivando ampliar a qualidade da educação, a qualidade de vida das pessoas e o respeito à dignidade humana (Medrado; Dantas, 2018).

2.5 TEORIAS DE BASE ELEITAS NESTE ESTUDO PARA DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA INCLUSÃO

O curso de mestrado tem formação intensa e é amplamente direcionado à capacidade de pesquisa, atribui o título de Mestre ao indivíduo que elaborar e defender sua tese, sendo que esta deve conter uma contribuição autêntica para o conhecimento científico acerca do tema estudado. Para isso, é importante que a tese formulada tenha seu embasamento em uma determinada teoria. Destaca-se que esta teoria utilizada para subsidiar a pesquisa é denominada teoria de base.

De acordo com Trajano *et al.* (2017), teoria de base é um termo usado para descrever a teoria científica que serve de base teórica para um estudo, e através da qual os resultados são interpretados. Nesse sentido, a utilização de uma teoria que sustente, apoie e fundamente a tese formulada se torna parte proeminente na validação do estudo realizado. O alcance do referencial varia de acordo com a teoria utilizada na pesquisa teórica dos fenômenos estudados. O pesquisador enquanto sujeito ativo na construção de seu trabalho pode optar por uma teoria

específica que embasa sua pesquisa, mas isso não facilita o desenvolvimento do referencial, pois, neste caso, é necessária uma discussão mais aprofundada das ideias propostas pela teoria.

Neste estudo, entendeu-se como relevante os enunciados teóricos de Nóvoa, Freire e Tardif. A seguir, serão apresentados os principais conceitos destes autores que se associam à formação de professores e à inclusão, principais construtores de interesse.

2.5.1 Formação de Professores: Abordagem de Nóvoa

Nóvoa (2019) afirma que se tem a necessidade de refletir acerca do modelo escolar. O autor em seu trabalho intitulado “Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola” sugere a importância de acompanhar as dinâmicas de inovação, as quais acontecem já em muitos lugares, pois através desse olhar no que concernem as mudanças, é possível aperfeiçoar coletivamente as estratégias que não foram eficazes no processo de aplicação.

Entende-se dessa forma, que a reestruturação do trabalho docente é extremamente necessária, pois o docente vivencia diversas realidades, cada qual com suas singularidades e especificidades, tendo em vista a importância das unidades de ensino na construção de uma vida em comum, nunca deixando de valorizar a diversidade. Na visão de Nóvoa (2019, p. 4) “este comum não vem de *comunidade de identidade*, mas sim de *comunidade de trabalho*, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias”.

Dessa forma, é evidente que o processo histórico provoca mudanças no trabalho docente e em sua formação. É necessário, portanto, pensar em uma nova matriz no que se refere à formação docente, devido às mudanças históricas e as diversas vivências que o professor está inserido. Nesse sentido, ao invés do professor, em sua formação, estar conectado a uma lista interminável de conhecimentos e competências, o direcionamento deve estar voltado à construção de uma identidade profissional, refletir também acerca das dimensões coletivas do professorado, pois não é possível obter conhecimento sobre a profissão docente sem a colaboração de outros professores (Nóvoa, 2019).

Assim sendo, é necessário compreender a conexão e a interação entre os três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é a interação entre esse tripé que é possível potencializar a formação docente.

A concepção de Nóvoa (1995), no que se refere à formação de professores é que ela ocorre em diversos contextos, tendo como premissa a formação inicial, a qual ocorre dentro dos sistemas universitários, sendo esta instituição importantíssima ao processo formativo inicial,

atribuindo conceitos relevantes aos discentes, conectando a teoria com a prática. A partir daí o docente passa a conviver com seus pares e com seus educandos, ampliando os saberes através de observações, trocas e construções. O autor, afirma que as discussões, as conferências, as pesquisas relacionadas às práticas educativas estão intrinsecamente atreladas à formação continuada. É nesse sentido de busca, de trocas, de construções de práticas educativas ativas e eficazes que o profissional constitui a sua identidade.

A formação docente deve ser pautada na simplicidade, deve atentar para a forma de ensinar e conquistar o comprometimento com a profissão. Os objetivos do treinamento devem estar ligados à prontidão para a ação. A escola está se transformando e precisa encontrar sua própria identidade para seguir em frente. Nesse sentido, Nóvoa comenta que:

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um *novo ambiente educativo* (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um *novo ambiente para a formação profissional docente*.

Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2019, p. 7) (grifo do autor).

Com base no entendimento de Nóvoa (2019), pode-se observar que mudanças no processo de formação de professores são necessárias principalmente no que se refere às práticas educativas.

Nóvoa (2019) destaca a importância de modernizar o processo formativo do professor, pois diante das diversas mudanças e desafios presentes na atualidade, faz-se necessário buscar novas estratégias, novos padrões e novas alternativas de integração com o mundo das diversidades.

Nesse sentido, o autor determina que os professores reaparecem, no início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade (Nóvoa, 2019). Percebe-se, portanto, que diante de um mundo globalizado, com suas expansivas inovações tecnológicas e com uma ampla diversidade existente, o professor necessita de uma formação de qualidade, que lhe ofereça subsídios concretos e eficazes, os quais possam corroborar com o ser e o fazer do professor.

2.5.2 Formação de Professores: Abordagem Freiriana

Para Freire (1991), um grande desafio a ser superado com a ajuda das pedagogias críticas é romper a ideia do professor como indivíduo apenas transmissor de conteúdo, sendo este profissional um agente intelectual e ativo na transformação da realidade social, nas mudanças condizentes ao que de fato se é observada, na perspectiva que busca novas formas de pensar e agir acerca da realidade vivenciada, e na luta coletiva e colaborativa pela melhoria das condições de vida dos sujeitos. Nesse sentido, a formação dentro das unidades de ensino deve caminhar a partir das trocas de saberes, ideias e experiências, cujo objetivo conecta-se ao desenvolvimento profissional dos docentes, com o intuito de ampliar e aprofundar seus conhecimentos, reconstruir sua identidade e aprofundar seus níveis de criticidade.

A convicção freiriana, ao que se refere à formação permanente de professores, visa a contribuir com a criação de intelectuais orgânicos, ligados à sua classe social, atuando como sua porta voz. Tal paradigma baseia-se no reconhecimento do sujeito enquanto ser histórico-social, inconcluso, onde busca constantemente ensinar e aprender, para que possa dessa forma cumprir a sua vocação, investigar a natureza da realidade e da existência. Diante desse pressuposto, é possível afirmar que o indivíduo não é apenas um objeto histórico, mas um sujeito com capacidade de intervir na realidade com o objetivo de transformá-la.

A formação permanente de professores, para Freire, objetiva trabalhar com propostas e métodos que estabeleçam uma comunicação entre os docentes, tendo em vista o constructo de elementos significativos na visão dos mesmos. Para isso, faz-se necessário a articulação dos saberes docentes, advindos de diferentes fontes, vivenciados no ambiente escolar, com teorias que respondam a essas necessidades, corroborando com esses profissionais no sentido de lidar com os problemas e conseqüentemente criando estratégias para minimizar as situações.

Para o autor (Freire, 2009), a formação permanente se insere em uma perspectiva de educação emancipadora, onde possibilita que os indivíduos de classes menos favorecidas sejam protagonistas capazes de transformar a realidade de maneira coletiva com consciência crítica de sua situação. Desse modo, a formação deve garantir aos docentes a reflexão do seu exercício profissional através da ação-reflexão-ação das suas experiências diárias, conjecturando sobre suas práticas no sentido de ampliar sua compreensão sobre a realidade e a partir dessa compreensão pensar em mudanças com o objetivo de garantir uma educação humanizadora.

Nesse sentido, Freire (2009, p. 106) afirma que:

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. [...]. No contexto teórico, o da formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A influência que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos “emburrecer”. O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria.

Diante disso, o processo de formação permanente de professores, para Freire, almeja potencializar as práticas educativas de modo colaborativo e coletivo com base nas realidades sociais mais amplas. Formar professores como indivíduos intelectuais é uma tarefa que visa à construção de compromissos que corroborem com as necessidades da realidade, tais como: desenvolver a reflexão crítica tanto no espaço de formação como no trabalho com os discentes, promover nos espaços escolares a ampliação do diálogo entre os educandos, lutar para que as relações dentro e fora do espaço escolar sejam mais humanizadoras, promovendo a empatia e o respeito às diferenças.

Para Freire (2014), os sujeitos que unificam a sociedade devem ter a clareza que são seres racionais, capazes de inovar, ter constantemente um senso de curiosidades, sendo fortes e sensíveis, expressando suas opiniões e ao mesmo tempo respeitando o direito do próximo. Nessa perspectiva, não negar a capacidade crítica do aluno é imprescindível para que este sujeito aprenda criticamente, dessa forma se faz necessário o empenho na criação e investigação tanto do docente quanto do educando, objetivando a construção de sujeitos inquietos, rigorosos, humildes e persistentes.

Nas políticas públicas desenvolvidas no Brasil vinculadas a educação inclusiva, constata-se que, apesar de terem sido elaboradas com uma narrativa democrática, pautada em princípios de igualdade, diversidade e solidariedade, tais políticas educativas se encontram afastadas a respeito de uma escola inclusiva. A constatação dessa narrativa constituiu-se alicerçada aos conceitos de uma cultura capitalista e impiedosa, a qual atribuiu a exclusão a determinados grupos da população educacional (Freire, 2014).

As concepções do autor embasadas na filosofia educacional política não estão direcionadas apenas a indivíduos com necessidades especiais e/ou demais excluídos, mas sim para todos. Nesse sentido, Freire idealiza em seus estudos uma verdadeira pedagogia da inclusão, baseada no diálogo, numa abordagem libertadora, tanto no espaço escolar como no

convívio em sociedade, sendo o foco, retomar a alteridade entre homens e mulheres ao reconhecer e respeitar as diferenças que formam os sujeitos (Freire, 2014).

Nessa perspectiva, afirma que a inclusão, enquanto forma de ofertar uma educação que vise à qualidade de todos, tem sido uma solução para o problema da exclusão educacional. Por mais que os esforços legislativos persistam nas mudanças do sistema educativo no que consiste nas mudanças na gestão dentro de sala, do currículo e do próprio processo formativo referente ao ensino e aprendizagem, o medo e a resistência se fazem presentes, atrapalha a perspectiva de mudança (Freire, 2008).

2.5.3 Formação de Professores: Abordagem de Tardif

Tendo como foco os saberes docentes e como ele se produz, Tardif (2012) analisa em seus estudos a maneira de como o professor produz essa construção de saberes vinculadas as práticas vivenciadas em seu cotidiano. Para o autor, o que foi produzido e o que será produzido estão intrinsecamente ligados às relações vivenciadas pelo profissional, trata-se de um conjunto de conhecimentos influenciados pela vivência pessoal, dos saberes construídos em sua trajetória escolar, dos conteúdos provenientes do processo de formação profissional e, em especial da consolidação de saberes construídos durante a atuação profissional.

Nas análises de Tardif (2012), a construção dos saberes docentes se categoriza tendo como base inicial a formação profissional conectando-se de modo a ampliar essa construção com os saberes disciplinares, curriculares e experiências vivenciadas em seu contexto de trabalho. Logo, o saber dos professores está diretamente conectado as suas concepções, percepções e produções de conhecimentos decorrentes das circunstâncias da profissão. O autor destaca ainda que, a ampliação e a construção desses saberes estão relacionadas com a singularidade do profissional, com suas experiências de vida e história pessoal, com as relações estabelecidas com seus alunos e com os agentes escolares na escola. Portanto, é o “saber plural, formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2012, p. 54).

Tardif (2011) destaca duas questões importantes a serem abordadas e refletidas: o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação. O saber docente está intrinsecamente conectado ao contexto o qual o professor está inserido, não sendo possível compreender esse saber docente sem antes compará-lo com as realidades em que o profissional desenvolve o seu trabalho. Sendo assim, para o autor só fará sentido, se houver essa vinculação, observar e compreender as realidades, refletir sobre as necessidades, o que faz ou não sentido diante de

um determinado contexto, quais são as demandas existentes e quais as formas de contribuição. É importante destacar também que os saberes docentes estão atrelados aos saberes construídos ao longo da trajetória de vida do professor, antes mesmo de sua prática profissional.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2011, p. 11).

Diante disso, destaca-se que os saberes docentes são sociais, contextualizados e individuais. Sociais no sentido das trocas existentes no ambiente profissional, o que corrobora com o aperfeiçoamento do professor, a socialização é necessária para a construção e/ou reconstrução de novos significados acerca do saber docente. Sociais, pois vivencia e contextualiza com o conjunto de indivíduos as diversas relações complexas existentes na sociedade.

Contribui e aperfeiçoa os saberes dos educandos, mas ao mesmo tempo aprende com eles, pois esses sujeitos são participantes ativos no processo de construção dos saberes dos professores. Contextualizados, pois as atividades desenvolvidas dentro do âmbito escolar pelos docentes, discentes e agentes ativos nesse processo se baseiam num trabalho de relações e interações, o que de fato contribui de maneira significativa e amplia os saberes docentes no que se refere a sua formação. No quesito pessoal e não menos importante, vincula-se a história de vida de cada indivíduo, as etapas vivenciadas em seu processo formativo, as suas perspectivas e ideologias, suas crenças, valores e princípios (Tardif, 2011).

[...] um saber é sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (Tardif, 2011, p. 15).

Para o autor, é importante repensar a formação docente, pois é preocupante a questão de como aproximar os saberes adquiridos na academia com as realidades que serão vivenciadas pelos futuros professores. A esse problema, destaca-se que se trata de um modelo aplicacionista de ensino, o qual consiste em obter conhecimento teórico abordado na academia e posteriormente aplicar no período de estágio. Porém, após a conclusão da graduação se deparam com as diversas realidades existentes e concluem que a prática é o que de fato será contributivo para a construção de sua docência e que tantos conhecimentos abordados e discutidos na graduação não corroboram com as realidades (Tardif, 2011).

Nesse sentido, afirma Tardif (2011), que há possibilidades esperançosas e promissoras no que se refere a melhorias na formação docente. A construção de um repertório de conhecimentos que vincule os aprendizados absorvidos na academia com as práticas cotidianas é um ponto de partida, instrumentos úteis e ligados aos contextos vivenciados pelos professores, reformulação das estruturas disciplinares e a ampliação de pesquisas acerca da atuação docente e práticas de ensino.

Na perspectiva inclusiva, há necessidade de que na formação docente sejam discutidas práticas inclusivas, bem como o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, enfatizando as relações dentro do espaço escolar que permeiam e amplificam o processo de ensino e aprendizagem. É importante considerar a ampla diversidade dentro dos contextos escolares, as condições e limitações de cada indivíduo, respeitando suas concepções, considerando cada sujeito como único e singular em sua totalidade. Nesse sentido, afirma-se que há muito que se discutir na formação docente acerca da inclusão, uma vez que este profissional é o agente responsável por organizar e construir as práticas educativas, vinculadas ao processo inclusivo, promovendo melhorias na comunicação e interação entre os sujeitos protagonistas desse processo (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991).

Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (Tardif, 2002, p. 13).

Dessa forma, ressalta-se a importância dessa interação entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento, enfatizando e respeitando o olhar individual, construindo e reconstruindo conceitos através das trocas de saberes, priorizando cada detalhe exposto no coletivo, incluindo ideias e ideologias, incluindo pessoas diante de uma realidade tão complexa.

2.5.4 Inclusão para a diversidade

A Educação Especial, enquanto uma ciência, colaborou com os avanços da Pedagogia no sentido de desenvolver novas práticas e metodologias para moldar comportamentos. Diante disso, entende-se que o professor enquanto sujeito ativo no processo de construção e reconstrução do educando, deve estar preparado para atuar com a expressiva diversidade existente dentro dos contextos escolares, tendo o papel de orientar acerca das diferenças e a real necessidade de respeitar o outro, independente de etnia, sexo, raça, credo, condição física ou ainda intelectual. Diante de uma sociedade com extremas desigualdades é observável a opressão e repressão das minorias nos ambientes escolares. Mesmo diante das melhorias das leis e da própria Educação Especial acerca da igualdade, é perceptível a existência dos preconceitos arquitetados culturalmente, os quais julgam os sujeitos diferentes em algum aspecto (Khater; Souza, 2018).

“O diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (Gusmão, 2000, p. 12). Nesse sentido, salienta-se que todo educando tem a sua própria história, suas próprias raízes, pensamentos e atitudes únicas, comportamentos próprios e singulares, e que estas diferenças devem ser respeitadas, pois são elas que tornam os sujeitos sociais e históricos, cidadãos de direito.

“A pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula” (Gusmão, 2000, p. 19). Entende-se, portanto, que o processo de aprendizagem não se baseia unicamente na transmissão de conhecimento, sendo este um aspecto importante na construção do indivíduo, mas também no respeito, na empatia, na solidariedade, nos valores humanos, nas suas construções históricas, cujo objetivo é romper com as práticas de discriminação e de exclusão existentes nos ambientes escolares, instituições as quais se almeja a inclusão de pessoas em todos os seus aspectos.

Para Khater e Souza (2018) é perceptível que a Educação Inclusiva caminha no sentido de garantir uma educação para todos, cujo objetivo principal é minimizar o preconceito e em consequência a exclusão dos educandos dentro dos ambientes escolares. Para tanto, a busca incansável de um ambiente escolar inclusivo não se baseia apenas em estruturas físicas, mas também no modo de pensar e agir dos sujeitos protagonistas da educação, para que saibam lidar com as diferenças existentes nos espaços escolares.

É necessário garantir a inclusão de todos, com base em um olhar humano, respeitando as qualidades de cada educando, uma vez que os mesmos são seres sociais e podem aprender a conviver sem maiores conflitos. Há desafios a serem superados acerca da inclusão de educandos nos ambientes escolares, para que de fato a escola seja inclusiva e aberta à diversidade. Posto isso, salienta-se a importância de uma formação condizente às necessidades existentes nas escolas, e que as realidades estejam mais presentes na formação, cujo objetivo é compactuar com uma formação mais eficaz.

Para Andrade e Lamonier (2022), incluir para a diversidade não é uma tarefa fácil, tampouco algo que possa ser construído como um estalar de dedos. É fundamental que as instituições escolares estejam preparadas para exercer esse papel tão importante que é desenvolver e promover a diversidade. Diante disso, ressalta-se que a interação e colaboração de todos os envolvidos – profissionais da educação, educandos e família – é essencial para que juntos possam efetivamente exercer um trabalho coletivo em prol da inclusão para todos.

No que se refere à relação entre desigualdade e diversidade, vale ressaltar a necessidade que a educação considere os níveis, etapas e modalidades abrangidas. É sabido que a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. Além disso, o objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado, o vestibular ou, tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos. Essa interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais quando enfatizam que os sujeitos de direitos possuem diversidade e desigualdade em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros. Além de que essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos (Gomes, 2012).

A educação é um direito de todos e, a partir disso compreende-se que todo indivíduo independente da sua cor, raça, sexo, condições físicas, biótipo ou crenças, precisa ser respeitado, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade em geral. Tem-se, portanto, a necessidade de reforçar as discussões acerca da inclusão para a diversidade, construir uma educação que abranja a todos, numa perspectiva de construção e reconstrução de metodologias que atendam a diversidade existente nos contextos escolares. Sabe-se como já exposto anteriormente que não se trata de algo fácil, mas o trabalho coletivo e colaborativo, melhorias na infraestrutura e principalmente investimentos na qualificação dos profissionais é um ponto

de partida que pode minimizar situações de discriminação e preconceito (Andrade; Lamonier, 2022).

As instituições escolares, as quais se definem como sendo espaços que incluem para a diversidade, são aquelas que respeitam as diversidades, favorecendo a todos os educandos, independente de sexo, etnia, raça, credo, condição física, condição intelectual, nível social e econômico, boas condições para a absorção do conhecimento, possibilidades de expressar seus pensamentos oriundos de suas vivências familiares e sociais, para que de fato o que tanto se discute e se almeja, que é a inclusão, seja plena e concreta, conforme afirma Henriques:

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (Henriques, 2012, p. 9).

Nesse sentido, entende-se que é um dos objetivos das instituições escolares, não somente reconhecer as diferenças, mas reforçar o desenvolvimento das capacidades de cada um dos educandos, tanto na sua individualidade como também na coletividade.

Depreende-se, portanto, que é necessário que as instituições escolares abandonem toda a forma de discriminação ainda existente em seus espaços. Isto porque a defresam do respeito a ampla diversidade contribui para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional, uma vez que cada indivíduo é único em sua forma de ser, de expressar, de se comportar, de existir.

Dessa forma, cabe às instituições escolares proporcionarem espaços de diálogo, cuja perspectiva é a compreensão das diversas maneiras de se viver e conviver, além de conferir significado à absorção do conhecimento individual, uma vez que cada pessoa possui o seu tempo de aprendizagem, cabendo aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem não apenas compreender, mas elaborar estratégias que beneficiem cada educando (Reis, 2016).

Isto posto, destaca-se que as dificuldades são tanto dos profissionais, quanto das instituições escolares no que se refere a como lidar com a diversidade e como intervir em situações de discriminação. Neste sentido, Reis (2016), afirma que há de se investir muito na formação dos professores. Cabe às políticas públicas educacionais garantir uma formação de qualidade pautada na diversidade, cuja perspectiva é desenvolver profissionais preparados para lidar com situações de exclusão, de desrespeito, de violência contra o “considerado diferente”. A discussão dessa temática deve fazer parte da vida do professor, tanto na formação inicial,

quanto na formação continuada, uma vez que ele está inserido em ambientes onde a diversidade está presente, e por sua vez precisa estar preparado para lidar com as mais diversas situações de discriminação.

Ainda, sobre a formação dos professores na perspectiva da inclusão para a diversidade, Reis e Silva (2011), destacam que a formação inicial é insuficiente no que se refere ao desenvolvimento de competências acerca dos princípios inclusivos. O desenvolvimento destas somente será alcançado com base em uma prática contínua de aperfeiçoamento, de busca pelo conhecimento, de forma coletiva, com o intuito de aprender com as trocas de experiências, com os saberes construídos ao longo da vida pessoal e profissional, com as estratégias já aplicadas e as possibilidades de construção de novas estratégias que sejam eficazes a cada situação. Dessa forma, o professor é um profissional que deve estar em constante atualização do seu repertório.

No entanto, a construção da diversidade, como base na empatia e no respeito, requer um envolvimento de diferentes esferas que compõe a vida do ser humano: a preocupação do estado acerca dessa tão importante temática, das instituições de ensino enquanto espaços de construção de conhecimento, da sociedade e da família, núcleo onde o indivíduo tem uma maior convivência e onde estão assentados seus princípios, valores e crenças (Reis, 2013).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta o caminho metodológico da pesquisa com a finalidade de atender os objetivos elencados no estudo para maior compreensão e relevância da temática.

3.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO

Trata-se de um estudo misto, de natureza quali-quantitativa. Apresenta características descritivas, pois pretendemos analisar e descrever a inserção da temática ‘inclusão’ na formação de professores. O estudo tem caráter documental, uma vez que buscamos analisar os PPCs, as estruturas curriculares e as ementas dos cursos de Pedagogia, cuja intenção se baseou no quanto a temática inclusão está inserida nesses documentos que norteiam o processo formativo dos docentes.

3.1.1 Delimitação do estudo

Este teve como objeto de análise os PPCs, as estruturas curriculares e as ementas dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que integram o Sistema ACAFE – Associação das Universidades Comunitárias de Santa Catarina (Quadro 2). Pretendeu-se, portanto, realizar tal análise dos cursos de Pedagogia oferecidos entre 2017 e 2023.

Quadro 2 – Universidades do Sistema ACAFE.

Universidade	Cidade	Número de cursos	Número total de alunos
FURB	Blumenau / SC	62	5.721
UNIARP	Caçador / SC	46	2.656
UNIBAVE	Orleans / SC	42	+ 1.470
UNIVILLE	Joinville / SC	69	6.186

UNIDAVI	Rio do Sul / SC	30	4.000
CATÓLICA DE SANTA CATARINA	Jaraguá do Sul / SC	96	4.000
UNIFEBE	Brusque / SC	41	2.500
UNIVALI	Itajaí / SC	109	15.239
UNOCHAPECÓ	Chapecó / SC	59	5.392
UNESC	Criciúma / SC	62	9.079
UDESC	Florianópolis / SC	59	11.000
UNIPLAC	Lages / SC	27	3.620
UNOESC	Joaçaba / SC	117	13.244
UNC	Mafra / SC	79	2.868

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Sistema ACAFE é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina por lei dos poderes públicos estaduais e municipais. Não são universidades públicas, mas também não são privadas. São universidades comunitárias, ou seja, públicas, de direito privado.

3.1.2 Procedimento de coleta dos dados

A coleta dos dados documentais aconteceu junto aos PPCs dos cursos disponibilizados pelos coordenadores dos cursos de Pedagogia ou presentes nos sites das universidades selecionadas.

Em posse dos PPCs, estruturas curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia das universidades pertencentes ao Sistema ACAFE, foi realizada a análise dos mesmos e utilizados para o presente estudo os dados relacionados ao: ano de aprovação do PPC, semestres que compõem o curso, turno em que o curso é ofertado, carga horária total, número de vagas por

ano que o curso disponibiliza, objetivo geral do curso, objetivos específicos, perfil do egresso, competências e habilidades, título das disciplinas, ementa das disciplinas e o perfil do egresso.

Integraram este estudo 12 documentos de 14 Instituições de Ensino Superior – IES do Sistema ACADE. Os documentos que integraram a análise estão descritos no item 3.1.3, a seguir.

3.1.3 Procedimento de análise dos dados

A análise quantitativa dos dados documentais decorreu da sistematização por categorias por meio do método de análise de conteúdo de Bardin (2009). Foram construídos quadros para abrigar as características, categorias e resultados.

Os quadros foram integrados por categorias que descreveram a inserção do tema ‘inclusão’ nos objetivos gerais e específicos do curso, no perfil do egresso e nas competências e habilidades que os futuros profissionais devem demonstrar, no título das disciplinas, em suas ementas e no perfil do docente. Adicionalmente foram incluídas em quadros informações sobre as universidades que integram o estudo, não nominadas, mas codificadas por letras do alfabeto, o ano de aprovação do PPC, o número de semestres/duração do curso, o turno de oferta, a carga horária total e o número de vagas oferecidas anualmente.

As informações foram retiradas dos documentos encaminhados pelos coordenadores dos referidos cursos ou pelos Pró-Reitores. Uma universidade se recusou a enviar os documentos alegando restrições internas. Outras não responderam ao convite formulado pelo pesquisador. Nestes casos, as informações foram retiradas dos sites das universidades.

Para a análise dos dados, buscou-se articular os resultados com os documentos orientadores da formação de professores, bem como, com autores que propuseram alternativas e esclarecimentos acerca de cada temática expressa nos quadros. Dessa forma, objetivou-se estabelecer vínculos com os resultados da pesquisa acerca de trabalhos que versassem sobre as referidas temáticas, de modo a contribuir para um resultado esclarecedor e promissor, cujo intuito foi contribuir com as IES que compõem o sistema ACADE no que se refere à inserção da temática inclusão nos PPCs e ementas dos cursos de pedagogia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devido à ampla diversidade existente na sociedade atual, é necessário ter foco principalmente no que se refere aos espaços de formação de professores, lugar de convivência, integração, troca de saberes, formulação de estratégias, absorção da teoria, vinculação de aprendizados teóricos com a prática e criação de metodologias ativas que corroborem com os contextos atuais vivenciados nos espaços escolares. Deste modo, almejou-se com esse estudo buscar nos PPCs, estruturas curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia das universidades que compõe o Sistema ACAFE, o quanto e como a temática inclusão está sendo dialogada nos espaços de formação de professores, uma vez que o futuro professor precisará de subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de seu trabalho e esta temática transversaliza importantes estratégias educacionais.

Adicionalmente às análises realizadas junto aos documentos orientadores da formação de professores – PPCs, estruturas curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia – objetivou-se contribuir com as universidades que compõe o Sistema ACAFE nesse processo de formação, por meio da apresentação dos resultados apurados aos coordenadores dos cursos que forneceram os documentos aqui analisados. Os resultados do trabalho, quer seja pela presença de ações de inclusão nos documentos, quer por sua ausência, tratam direta e indiretamente da importância de se abordar na academia questões vinculadas à inclusão, em razão da conexão com as realidades vivenciadas pelos professores nos espaços escolares da atualidade e o aprender e compreender acadêmico. Isto porque a diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos anos, já que esta não foi solucionada pelas políticas de Estado, pelas universidades e pelas escolas (Gomes, 2012).

Pretende-se, portanto, contribuir com a comunidade científica, pois é fato que os trabalhos realizados em Santa Catarina acerca da temática são pouco discutidos. Necessita dessa forma, ampliar os horizontes frente a um tema tão complexo e preocupante. Os futuros profissionais necessitam de uma formação de qualidade para conseguir desenvolver suas práticas no dia a dia e ser um agente ativo na resolução de situações discriminatórias, colaborar para que o discente se sinta integrado no ambiente escolar e conviva com os seus pares num âmbito dialógico e de construção de conhecimentos, além de respeitar as divergências de opiniões, e acima de tudo a diversidade existente.

A partir deste breve preâmbulo, e de acordo com os resultados deste estudo, podem ser observados nos quadros que seguem, as principais características da oferta do curso de Pedagogia nas Universidades do Sistema ACAFE.

Quadro 3 – Características Gerais da oferta do curso de Pedagogia.

Universidades	Ano de Aprovação do PPC	Semestres	Turno	Carga Horária Total	Vagas/Ano
A	2017.	09 (nove).	Matutino; Vespertino; Noturno.	3.215 h.	50 vagas.
B	2023.	08 (oito).	Noturno.	3.430 h.	80 vagas.
C	2022.	08 (oito).	Matutino; Vespertino; Noturno.	3.232 h.	45 vagas.
D	2022.	08 (oito).	Noturno.	3.200 h.	40 vagas.
E	2022.	08 (oito).	Noturno.	3.560 h.	120 vagas.
F	2023.	08 (oito).	Não consta.	3.200 h.	240 vagas.
G	2023.	08 (oito).	Noturno.	3.245 h.	50 vagas.
H	2023.	08 (oito).	Noturno.	3.210 h.	Não consta.
I	2023.	08 (oito).	Noturno.	3.260 h.	100 vagas.
J	2023.	08 (oito).	Noturno.	3.200 h.	100 vagas.
K	2022.	08 (oito).	Matutino; Vespertino; Noturno.	3.200 h.	120 vagas.
L	2016.	08 (oito).	Matutino; Noturno.	3.210 h.	80 vagas.
M	Não fornecido.	08 (oito).	Não fornecido.	2.750 h.	100 vagas.
N	Não fornecido.	08 (oito).	Noturno.	3.230 h.	Não fornecido
Média				3.224 h	93,7 vagas

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De acordo com o exposto no Quadro 3 pode-se perceber que o ano de aprovação do PPC varia entre os anos de 2016 e 2023. Com base na análise, uma das universidades (L) teve aprovação no ano de 2016, o mesmo acontece em relação às aprovações no ano de 2017, apenas uma universidade (A). Em 2022, quatro universidades (C, D, E e F) tiveram a aprovação dos

seus PPCs. E no ano de 2023, seis universidades (B, F, G, H, I e J) tiveram a aprovação dos seus PPCs. No que se referem as demais universidades (M e N), não conseguimos acessar a informação para a realização da análise.

No que diz respeito à quantidade de semestres para a conclusão do Curso de Pedagogia, constatou-se que a maioria das universidades, 13 das 14 analisadas ofertam em oito semestres e apenas uma, oferta em nove semestres. Os turnos variam, sendo que três universidades ofertam o curso nos três períodos, uma nos períodos matutino e vespertino e oito oferecem apenas no período noturno. Em duas universidades não conseguimos acessar a informação para a realização da análise.

A carga horária definida para o curso de pedagogia varia de 2.750 a 3.560 horas/relógio, tendo como média aritmética 3.224 horas/relógio. Diante disso, é possível perceber que 13 das 14 universidades apresentam conformidade com o que prevê a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 20 de dezembro de 2019, em seu artigo 10, que versa sobre a carga horária mínima total do curso, a qual deve ser de 3.200 horas (Brasil, 2019). No tocante ao número de vagas anuais oferecidas pelas universidades analisadas, conclui-se que a quantidade varia de 40 vagas a 240 vagas, tendo como média aritmética 93,7 vagas anuais.

Esses resultados vão ao encontro do que é proposto por Medeiros *et al.* (2016), de que o curso de Pedagogia se conclui em oito semestres, porém, estes autores destacam que os alunos têm até oito anos para conclusão, o que corresponde a dezesseis semestres. Após esse prazo, os alunos são automaticamente desligados do curso.

Medeiros *et al.* (2016) destacam que são disponibilizadas em média, 80 vagas por ano para este curso, o que fica próximo aos dados apurados nesta pesquisa, cuja média anual é de 93,7 vagas/ano. No estudo empreendido pelo autor, há apenas disponibilização do curso no período diurno, o que vai de encontro aos achados deste estudo, uma vez que as universidades analisadas apresentam, em sua maioria, a disponibilidade de se cursar Pedagogia no período Noturno.

Em relação ao período médio de conclusão de curso, ao se comparar os dados obtidos neste estudo, com os dados de universidades na modalidade de Ensino à Distância (EaD), nota-se que o período médio de conclusão do curso é de oito semestres (Oliveira *et al.*, 2021), o que também é apresentado na modalidade presencial das universidades aqui analisadas.

Oliveira *et al.* (2021) destacam que a carga horária total para a formação do pedagogo na modalidade EaD é de 3600 horas. Este dado é superior ao exigido e apresentado nas universidades do sistema ACADE, porém, é válido ressaltar a importância de ter carga horária

superior à exigida, pois assim, pode-se ofertar maior número de disciplinas e maior abrangência de temas nas mesmas.

No Quadro 4 são apresentadas informações sobre a inserção do tema ‘inclusão’ nos objetivos gerais e específicos dos cursos de Pedagogia das Universidades que integram o Sistema ACAFE.

Quadro 4 – Inserção do tema inclusão nos Objetivos Gerais e Específicos.

Universidades	Objetivo Geral Descrição	Objetivos Específicos Descrição
A	Não consta (p. 17).	Não consta (p. 17).
B	Não consta (p. 49).	Não consta (p. 49-51).
C	Não consta (p. 69).	Não consta (p. 69-70).
D	Não consta (anexo 02 – p. 02).	Enfatizar a compreensão das políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade (p. 02).
E	Não consta (p. 43).	- (g).: Capacitar o pedagogo para a luta por reconhecimento e o trabalho com a diversidade social, cultural, étnica e de gênero (p. 43). - (h).: Identificar problemas socioculturais e educacionais, locais e regionais, e propor encaminhamentos relacionados às questões da qualidade de ensino, assim como, medidas que contribuam para superar a exclusão social (p. 43).
F	Não consta (p. 60).	09 - Implementar práticas educativas em diferentes tempos e espaços – escolares e não escolares – assumindo compromisso político social, com vistas a contribuir para a superação de exclusões considerando a diversidade cultural, econômica, religiosa, étnico-raciais e as necessidades especiais (p. 61). 15 - Atuar em equipes multi e interdisciplinar, estimulando o respeito mútuo, o diálogo, a solidariedade, interagindo com diferentes

		especialidades e diversos profissionais, posicionando-se contrário a qualquer forma de discriminação racial, social e de gênero (p. 62).
G	Formar o pedagogo para atuar em situações de docência nas diversas modalidades da Educação Básica, capaz de integrar sua formação com os desafios da sociedade contemporânea, como a tecnologia, a diversidade, a inclusão, novos formatos familiares e desenhos curriculares, oportunizando o desenvolvimento de competências para uma análise crítica da realidade e qualificação do trabalho pedagógico (p. 44).	- (c).: Conhecer as diferentes identidades e necessidades dos estudantes, acolhendo-os de modo singular para uma aprendizagem significativa e inclusiva (p. 44). - (m).: Compreender a inclusão como elemento constituinte da prática docente (p. 44).
H	Não consta (p. 01).	Não consta (p. 01).
I	Não consta (p. 04).	Não consta (p. 04-05).
J	Não consta (p. 65).	Não consta (p. 66).
K	Não consta (p. 29).	Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, orientação sexual, geração, classes sociais, religiões, deficiências e necessidades especiais (p. 30).
L	Não consta.	Não fornecido.
M	Não consta.	Não fornecido.
N	Não consta.	Não fornecido.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De acordo com o exposto no Quadro 4, as Universidades inseridas neste trabalho, com exceção da Universidade G, não apresentam o tema ‘inclusão’ em seus objetivos gerais para o curso de Pedagogia. A universidade G cita que a formação do pedagogo deve ser baseada na atuação da diversidade presente na sociedade contemporânea.

Quando avaliado o exposto nos objetivos específicos, este número aumenta para cinco entre as quatorze universidades. Porém, ainda é um pequeno número de instituições que apresentam este tema nesse documento.

Dentro dos objetivos específicos, essa temática é inserida como forma de enfatizar e compreender as políticas de inclusão e valorização da diversidade, em suas diversas formas: social, cultural, ética e de gênero. Também aparece como forma de superar as exclusões de diversidade cultural, econômica, religiosa, étnico-racial, orientação sexual, geração, ambiental-ecológica e de deficiências e necessidades especiais. São incluídos como estímulo ao respeito mútuo, diálogo, solidariedade e contrário às formas de discriminação racial, social e de gênero.

A Universidade G, a única com o tema inclusão presente no objetivo geral do curso, traz também nos objetivos específicos a caracterização da necessidade e da compreensão das diferenças entre estudantes, de forma a possibilitar o acolhimento destes de maneira significativa e inclusiva.

Nota-se que o exposto no parecer CNE/CP nº 3/2006 não está sendo devidamente utilizado pelas universidades na formação do pedagogo, pois, nele consta a importância da observação dos princípios constitucionais e legais, a diversidade social, étnico-racial e regional do país, além da importância da pluralidade de ideias (Brasil, 2006), o que não condiz com os objetivos discriminados nas ementas curriculares.

Ressalta-se a importância da formação de um docente que tenha foco na educação dos cidadãos e que estabeleça o diálogo, o respeito, a solidariedade, a tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade e da pluralidade humana, seja em gênero, raça, religião ou questões locais (Brasil, 2001). Nos documentos analisados, estes princípios não estão contemplados.

Nestes termos, é pertinente aludir ainda ao que se apresenta no art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia presente na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006). Este determina que a docência seja ação educativa, construída nas relações sociais, étnico-raciais e produtivas, e diretamente associada aos processos de aprendizagem, na socialização e na construção do conhecimento (Brasil, 2006).

Ainda nesta Resolução, o Art. 5º reitera que o pedagogo deve atuar com ética em busca da construção de uma sociedade mais justa e que respeite as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas em suas relações individuais e coletivas, que identifique os problemas socioculturais e educacionais e contribua para que sejam superadas as exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas e políticas e seja implantado o respeito frente às diversidades existentes (Brasil, 2006). Ou seja, os cursos de Pedagogia,

analisados por meio de seus documentos de base, revelam não atender ao disposto nos ordenamentos legais, algo que pode estar ou já está exercendo significativo impacto na formação dos Pedagogos.

De forma a aprofundar a discussão acerca da inserção da temática inclusão nos objetivos dos cursos de Pedagogia das Universidades do Sistema ACADE, e em consonância com os dados obtidos, é pertinente destacar que a formação de professores pautada na educação inclusiva, com perspectivas voltadas a inclusão para a diversidade, o respeito às diferenças, a minimização e/ou erradicação de exclusões será beneficiada se estes aspectos estiverem presentes nos documentos que norteiam esse processo formativo.

Entende-se que o Projeto Pedagógico de Curso, bem como os objetivos presentes no referido documento, é a base para a construção das ementas dos componentes curriculares, que por sua vez, é o documento que orienta o docente na construção de suas aulas, bem como a metodologia utilizada, aspectos relevantes a ser trabalhado, processo avaliativo, seus objetivos, dentre outros. Dessa forma, um curso que tem a preocupação de formar professores, em especial professores que tenham um preparo amplo voltado às diversidades que irá encontrar em suas práticas profissionais, deve resguardar em seus documentos oficiais tais preocupações, visto que existe uma relação direta entre o que se absorve na formação universitária e a maneira como o profissional irá desenvolver o seu trabalho junto aos educandos (Deimling, 2013).

Ainda no que se refere aos objetivos gerais e específicos, o mesmo padrão é observado em outras universidades, de outros estados, tanto universidades públicas, quanto privadas, sendo que elas não apresentam o tema 'inclusão' em seus objetivos, porém, nos casos em que o pedagogo opta por especialização na área de Educação Especial, há um maior número de disciplinas fornecidas que abrangem este tema.

Como destacado por Fonseca-Janes e Omote (2013) os alunos que fazem opção de aprofundamento em Educação Especial, nas universidades paulistas, cursam mais disciplinas específicas ao tema, que tratam questões fundamentais e básicas de pessoas com necessidades especiais e que capacitam o pedagogo a favorecer o acesso de alunos com deficiências ao ensino de qualidade, através de recursos e procedimentos especiais e da adaptação de técnicas, métodos e currículo. Sendo assim, os objetivos específicos desses cursos abordam em maior quantidade o tema 'inclusão', visto que disponibilizam maior número de disciplinas com temas inclusivos na formação de pedagogos.

Ainda no que se refere à presença do tema 'inclusão' nos objetivos do curso de Pedagogia, Glat (2018) destaca o desafio na formação dos profissionais da Educação Especial pela restrição que se encontra sobre a atuação apenas ao atendimento especializado com pessoas

com deficiência. Destaca-se a necessidade de que as representações docentes precisam ser revisadas, desde um processo de conscientização, estabelecendo práticas colaborativas, que resultem em uma transformação dinâmica curricular, garantindo a abrangência do tema inclusão, com a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Isso vai de encontro ao que é identificado neste estudo, há necessidade de revisar os PPCs não só no que tange as disciplinas, mas no que se refere aos objetivos dos cursos.

Como apontado por Scheibe (2007) há necessidade de reforma dos cursos de graduação e de tornar as estruturas dos cursos mais flexíveis. Isso remete a modificar também os objetivos gerais e específicos dos cursos, e adicionar o tema ‘inclusão’ neles. Scheibe (2007) destaca ainda que para a formação de professores ter maior destaque e qualidade, deveria visualizar flexibilização de maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado. Ou seja, constituir nos objetivos dos cursos de Pedagogia diversas formas de aceitação de diversidade e aumento de inclusão.

Deste modo, defende-se a necessidade de reformulação da ementa e dos objetivos gerais e específicos nos cursos de Pedagogia do Sistema ACADE, de modo a se promover à inserção do tema ‘inclusão’, bem como maior desenvolvimento e prática do assunto em questão, haja vista a importância deste na formação da sociedade.

No que se trata do tema ‘inclusão’ no perfil do egresso e nas competências e habilidades, os resultados são apresentados no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Inserção do tema inclusão no perfil do egresso e nas competências e habilidades.

Universidades	Perfil do Egresso	Competências e Habilidades
A	Respeitar a diversidade humana nos seus múltiplos aspectos. (p. 18).	Não consta.
B	Não consta (p. 52-54).	Não consta.
C	- (a).: respeitar as diferentes necessidades relacionais individuais e coletivas dos estudantes, demonstrando consciência da diversidade (p. 73); - Ter postura investigativa e propositiva acerca dos problemas educacionais e socioculturais, sobretudo com relação às diversidades (p. 74); - (g).: Respeitar a diversidade e ter compromisso social (p. 75).	Não consta.

D	<p>- Desempenhar a função de educador, fundamentado em uma formação humanística, em que a ética, a estética, a cidadania e o compromisso com a diversidade, com o meio ambiente e com o ensino e a aprendizagem sejam os parâmetros do seu trabalho (anexo 01 – p. 02);</p> <p>- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (anexo 01 – p. 03);</p> <p>- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnicoracial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, entre outras (anexo 01 – p. 03).</p>	Não consta.
E	Não consta (p. 47).	<p>1 – Colaborar para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva (p. 48).</p> <p>9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (p. 48).</p>
F	Agir de forma solidária e cidadã, com responsabilidade social e ambiental, pautando sua conduta profissional em princípios ético-políticos, científicos, técnicos, epistemológicos, educacionais e humanísticos, assumindo compromisso político social, com vistas a contribuir para a superação de exclusões considerando a diversidade cultural, econômica, religiosa, étnico-raciais e as necessidades especiais (p. 64).	Não consta.
G	- (a).: Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem	Não consta.

	<p>colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva (p. 46).</p> <p>- (h).: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes (p. 47).</p> <p>- (i).: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (p. 47).</p>	
H	Não consta (p. 01).	Não consta.
I	<p>- V: Planejar, implementar e avaliar projetos educativos contemplando e articulando a diversidade e as múltiplas relações das esferas do social: cultural, ética, estética, científica e tecnológica (p.07);</p> <p>- IX: Reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial, religiosa, de gêneros, classes sociais, necessidades especiais, escolhas sexuais e faixas geracionais, entre outras (p. 07).</p>	Não consta (p. 07-08)
J	Não consta (p. 66).	Não consta.
K	Reconhecer e respeitar as diferentes manifestações socioculturais, necessidades físicas, cognitivas, socioemocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas. (p. 30).	Não consta.
L	Não fornecido.	Não fornecido.
M	Não fornecido.	Não fornecido.
N	Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.	Não fornecido.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 5 apresenta a inserção da temática ‘inclusão’ no perfil do egresso do curso de pedagogia, bem como nas competências e habilidades.

De acordo com a análise dos PPCs, oito das quatorze universidades do Sistema ACADE apresentam, no perfil do egresso, pontos importantes a se destacar acerca da inclusão e da diversidade, são eles: respeitar a diversidade humana, respeitar as diferentes necessidades, consciência da diversidade, compromisso com a diversidade, compromisso social, superação das exclusões e construção de uma sociedade justa, livre, democrática e inclusiva. Quatro universidades não apresentam, no perfil do egresso, aspectos relacionados à inclusão e a diversidade e duas universidades não forneceram o documento para a análise.

Diante dos resultados apresentados, percebe-se que, conforme já citado, oito instituições de ensino superior do Sistema ACADE estão em conformidade com o que prevê a resolução do Conselho Nacional de Educação de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia.

O referido documento, em seu Artigo 5º, versa sobre as aptidões do egresso do curso de pedagogia e apresenta em seu inciso I que o egresso deverá “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”. Em seu inciso V, apresenta em seu texto que o egresso deverá “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas”. O inciso IX afirma que o egresso deverá “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”. Ainda o mesmo artigo apresenta em seu inciso X que o egresso de pedagogia deverá “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Brasil, 2006).

É evidente e claro que o processo de formação do pedagogo deva seguir rigorosamente esses critérios previstos na legislação, pois diante da ampla e complexa diversidade existente na contemporaneidade, discutir a temática inclusão se torna imprescindível. Isto porque o egresso precisará de conhecimentos aprendidos na academia para sua relação com os educandos. Percebe-se, portanto, que é essencial a presença da inclusão e diversidade nos documentos que norteiam o processo de formação, em especial os PPCs.

Ao encontro destes achados, Melo e Alencar (2020) propõem que entre todas as licenciaturas, o curso de pedagogia abrange a maior carga teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem, sendo este preparado para se adaptar e enfrentar os diversos contextos os quais irá atuar. Com isto, este profissional, por meio de sua formação e em conexão com o seu perfil

proposto pelo autor, deve ser capaz de construir e reconstruir adaptações que estejam em consonância com as realidades a qual irá desenvolver o seu trabalho, de forma a concretizar o direito à educação de qualidade a qualquer educando, independentemente de sua situação social, econômica, origem étnica e cultural, ideologia religiosa ou política, orientação sexual, dentre outras questões que estejam ligadas a diversidade.

De forma a corroborar com os resultados acerca do perfil do egresso, Fazenda (1998) enfatiza que não se trata de algo imutável, mas sim de um processo de construção do sujeito pautado no que está sendo vivenciado. É na formação inicial que se começa a construção da identidade profissional que irá se concretizar nos espaços escolares, nas vivências diárias do professor, no modo de pensar e repensar acerca do seu trabalho. Além disto, considerar as necessidades existentes no ambiente onde o Pedagogo irá atuar, de forma a colaborar com a superação de exclusões, nos mais diversos contextos. Portanto, as IES, enquanto instituições que têm a responsabilidade de formar o professor, deveriam se preocupar muito mais em construir junto aos futuros egressos, um perfil que esteja atrelado as demandas existentes nos contextos escolares.

Com o intuito de aprofundar a discussão e diante das análises e resultados, um número considerável de IES do Sistema ACADE não apresenta em seus documentos aspectos relacionados ao perfil do egresso. Há que se considerar que a construção da identidade do pedagogo vinculado à diversidade existente nos contextos escolares não depende unicamente de estar atribuído nos documentos, mas a inexistência se torna um agravante quando se trata de preparar o futuro egresso com vistas à inclusão e à diversidade (Magalhães, 2009).

No entanto, percebem-se que algumas universidades demonstram compromisso em atribuir em seus PPCs elementos acerca da inclusão e da diversidade no perfil do egresso, cujo intuito é corroborar com a evolução desse sujeito enquanto futuro professor, e prepará-lo para o desafio de ensinar na diversidade e diferença, de modo a erradicar e/ou minimizar as exclusões existentes na sociedade contemporânea. Isso posto, é possível articular com o trabalho intitulado “A formação inicial do professor frente os processos de inclusão” de Lazarotto (2014), pois o autor destaca a importância de preparar o professor para que saiba ministrar conteúdos, discutir com os alunos, desvelar especificidades etc., acerca da diversidade.

No que diz respeito às competências e habilidades presentes nos PPCs, conclui-se que em dez universidades que compõe o Sistema ACADE, não constam quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas do decorrer do processo formativo. Três universidades não forneceram o documento para análise e uma universidade versa sobre as competências e habilidades (E). No documento fornecido pela universidade E, no que se refere às competências

e habilidades, está descrito que o futuro egresso deverá colaborar para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. O profissional também deverá exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, na busca de obter o respeito e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos.

Diante desta análise sobre os documentos oferecidos pelas universidades, percebe-se que neles pouco é referida na descrição das habilidades e competências a temática inclusão, o que se pode destacar novamente que apenas uma das quatorze universidades traz essa temática em seu PPC. As IES, no Brasil, são regularizadas a partir de competências e habilidades presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Diante disso, resta evidente a necessidade de que todas as instituições organizem seus documentos norteadores, neste caso, os PPCs de acordo com as normativas.

De forma a corroborar com os resultados analisados, coletados e inseridos no Quadro 5 acerca da inserção da temática inclusão nas competências e habilidades, Negrão (2021) enfatiza que a competência é a capacidade de atuar em diversos contextos existentes nas unidades escolares de forma eficiente, é ter como suporte os conhecimentos científicos adquiridos na academia, e articular com as experiências de vida construídas ao longo da história. Na esfera nacional, as competências e habilidades são avaliadas por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), cujo objetivo é medir o conhecimento do egresso acerca do que prevê as diretrizes curriculares. Nesse sentido, entende-se que além da importância de as IES organizarem seus PPCs de acordo com o que exige as DCNs, é necessário que de fato que as habilidades e competências sejam trabalhadas no decorrer do processo formativo.

Nessa perspectiva, o futuro profissional pedagogo necessita ter uma formação pautada em competências e habilidades articuladas a educação inclusiva, de modo a compreender que todos os indivíduos podem aprender, e que essa aprendizagem se trata de um processo individual, onde cada indivíduo possui suas especificidades e que estas precisam ser respeitadas de modo a garantir uma educação inclusiva de qualidade. Ainda nesse sentido, enfatiza-se que o ambiente onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem precisa ser acolhedor, sem a existência de discriminação, de forma a valorizar cada indivíduo na sua singularidade, com o objetivo de crescimento junto ao grande grupo, respeitando o ritmo de cada um (Pletsch, 2009).

Com o intuito de aprofundar a discussão acerca da importância de constar nos documentos norteadores da formação de professores habilidades e competências vinculadas a inclusão, Nunes, Almeida e Rocha (2015) enfatizam, que diante dos documentos que

proclamam que todo indivíduo tem direito a educação, a declaração mundial sobre educação afirma que o futuro egresso deve desenvolver competências para lidar com a diversidade, com perspectiva de superar as exclusões e discriminações existentes na sociedade. Compreende-se, portanto, que diante das análises dos PPCs, os resultados não condizem com o que prevê os documentos norteadores do processo de formação em Pedagogia.

É pertinente reiterar que no processo de formação do professor é necessário incluir a aprendizagem de habilidades que estejam vinculadas ao planejamento do trabalho, com o intuito de que o futuro egresso consiga construir adaptações que respeitem a individualidade de cada sujeito. Assim sendo, poderá atuar com diferentes práticas de intervenção em função dos diversos contextos e da ampla diversidade existente na atualidade, uma formação pautada na diversidade, cujo objetivo é que o futuro professor saiba lidar com as mudanças e em consequência inove as suas práticas (Marchesi; Martin, 1995).

Porém, a insuficiência de dados, vinculados ao desenvolvimento de habilidades e competências nos PPCs, pode representar um agravante no processo de formação inicial do pedagogo. Percebe-se, portanto, que é essencial uma formação pautada no desenvolvimento de competências e habilidade que estejam articuladas a educação inclusiva, com perspectivas a contribuir para a existência de uma sociedade menos desigual e mais inclusiva.

Com relação ao tema 'inclusão' no título e ementa de disciplinas constituintes do curso de Pedagogia das universidades em questão, o resultado é apresentado no Quadro 6.

A partir das informações contidas no Quadro 6, observa-se que em relação à presença do tema 'inclusão' no título das disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia nas universidades do Sistema ACADE, das quatorze universidades, seis apresentam duas disciplinas, seis apresentam uma disciplina e duas não apresentam disciplinas vinculadas ao tema 'inclusão'.

Quadro 6 – Inserção do tema inclusão no título da disciplina e na ementa da disciplina.

Universidades	Título da Disciplina	Ementa da Disciplina
A	<p>- Educação e Diversidades – 4c, 72h.</p> <p>- Educação, Inclusão e Direitos Humanos – 4c, 72h.</p>	<p>- Filosofia da educação – 4c, 72h: Educação, alteridade e diversidade (p. 56).</p> <p>- Educação e Diversidades – 4c, 72h: Diversidades e intolerâncias; Diversidade Cultural Religiosa, Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual, questões Étnico-raciais e Direitos Humanos (p. 73).</p> <p>- Estágio VI – Modalidades em Educação – 6c, 108h: Diversidade cultural e aprendizagem (p. 79).</p> <p>- Educação, Inclusão e Direitos Humanos – 4c, 72h: Educação, diversidade e o binômio inclusão-exclusão (p. 80).</p> <p>- Educação Especial – 4c, 72h: Educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Participação da escola, família e da comunidade no processo de inclusão escolar (p. 86).</p>
B	<p>- Direitos e Diversidade – 30 h/a.</p>	<p>- Direitos e diversidade – 30 h: Diversidades; Diversidade e escola inclusiva; A concepção de igualdade e diferença; Educação em direitos humanos (p. 18).</p> <p>- Ética e pensamento crítico – 60 h: Círculo em expansão: a inclusão do outro (p. 26).</p> <p>- Educação, Psicologia e Sexualidade – 30 h: Situações próprias a sexualidade infantil a partir da descoberta do seu corpo e das diferenças de gênero; Análise e ressignificação dos preconceitos no desenvolvimento da criança a partir da sala de aula (p. 35).</p> <p>- Atividades práticas formativas / Projeto integrador / Pedagogia III – 70 h: Observação e investigação acerca de como acontece a inclusão de estudantes com deficiência, em determinada escola (p. 41).</p> <p>- Gestão escolar – 60 h: Diversidade e gestão escolar (p. 52).</p>

C	- Educação e Diversidade: 4c, 60h.	<p>- Sociologia: 2c, 30h: Desigualdade social; Pluralismo cultural; Relações de gênero; Relações étnico-raciais; Direitos humanos (p. 182).</p> <p>- Políticas e práticas da Educação Especial: 4c, 60h: Atenção à diversidade e políticas de inclusão: aspectos históricos e legais; Currículo escolar, adaptações e complementações em atenção à diversidade; Planejamento e avaliação na educação inclusiva; Projetos didáticos e conteúdos em atenção à diversidade (p. 198).</p> <p>- Política Educacional e Estrutura da Educação Básica: 4c, 60h: Legislação para a inclusão e preservação ambiental.</p> <p>- Educação e Diversidade: 4c, 60h: Sociedade Inclusiva: família, escola e sociedade; Políticas públicas para Educação Inclusiva.</p>
D	<p>- Diversidade: 48 h/a.</p> <p>- Educação Inclusiva: 48 h/a.</p>	<p>- Eixo Institucional II – Cidadania, direitos humanos e justiça social: 72 h/a: A diversidade humana, a inclusão e o convívio social (anexo 2 – p. 7).</p> <p>- Diversidade: 48 h/a: Diversidade como princípio formativo: sujeitos da diversidade, princípios e dimensões pedagógicas da diversidade; política pelo direito à diversidade; Diversidade no currículo. Desafios contemporâneos da escola em relação à vivência das diferenças (anexo 2 – p. 9).</p> <p>- Educação Inclusiva: 48 h/a: Reflexão crítica das questões ético-político-educacionais na ação do educador quanto à inclusão de alunos (as) de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino (anexo 2 - p. 23).</p>
E	- Não consta.	<p>- Fundamentos Sociológicos e Antropológicos: 4c, 60 h: Cultura, identidade e diversidade cultural; Direitos Humanos; Relações étnico- raciais e de gênero; Etnia e História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Sociedade, inclusão e responsabilidade social (p. 104-105).</p> <p>- Fundamentos da Educação Especial: 4c, 60 h: A identidade e o lugar destinado aos diferentes na sociedade; Os aspectos econômicos, socioculturais e educacionais que, nos contextos mais diversos, contribuíram para justificar a exclusão a que os diferentes estão historicamente destinados (p. 113).</p>

		<p>- Políticas Públicas na Educação: 4c, 60 h: Múltiplas identidades (gênero, classe, etnia, geração) e suas relações com a educação (p. 119).</p>
F	<p>- Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologia: 80h.</p>	<p>- Estudos Culturais e Antropológicos: 60h: A noção de diversidade Cultural, diferenças e pluralismo; Direitos Humanos, Inclusão social e Globalização (p. 171).</p> <p>- Tecnologias Educacionais: 80h: Tecnologia: na sala de aula, no processo de ensino aprendizagem, no ensino da matemática e na educação inclusiva (p.175).</p> <p>- Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologia: 80h: Prática inclusiva em sala de aula; Diversidade e inclusão (p. 182).</p> <p>- Língua Brasileira de Sinais: 60h: Políticas públicas de inclusão no Brasil e educação bilíngue (p. 183).</p>
G	<p>- Educação Especial e Inclusiva: 4c, 70 h.</p>	<p>- Profissionalidade Docente: 4c, 70 h: Novas exigências educacionais e a Profissão Docente na perspectiva da Inclusão; Reflexões sobre a Formação do Professor para Educação Inclusiva (p. 180).</p> <p>- Educação Especial e Inclusiva: 4c, 70 h: Documentos históricos e legais que fundamentam a política de Educação Especial e Inclusiva no Brasil; Inclusão/exclusão social das pessoas com deficiências; Questões étnico-político-sociais no ambiente escolar e a importância do Projeto Político Pedagógico: construção de um ambiente inclusivo e combate ao bullying; Estudo, análise e produção de relatos de experiências e práticas inclusivas (p. 181).</p> <p>- Currículo e Saberes: 4c, 70 h: Adaptação curricular para inclusão (p. 183).</p> <p>- Psicologia da Aprendizagem: 4c, 70 h: As bases psicológicas para a inclusão escolar (p. 183).</p> <p>- Didática: 4c, 70 h: Estratégias inclusivas de Ensino (p. 184).</p> <p>- Cultura e Cidadania: 4c, 70 h: Cultura e Diversidade; A inclusão da pessoa com deficiência na sociedade (p. 188).</p> <p>- Educação Especial: Prática Docente: 2c, 35 h: A sala de aula inclusiva: o cotidiano professor-aluno; O envolvimento familiar. Prática docente inclusiva (p. 192).</p>

		<p>- Educação Socioemocional: 2c, 35 h: Tomada de decisão com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (p. 197).</p> <p>- Líbrias: 2c, 35 h: Escola inclusiva e/ou escola especial bilíngue (p. 198).</p> <p>- Políticas Públicas: 2c, 35 h: Aspectos legais e Políticas Públicas da Educação Especial e Inclusiva (p. 199).</p>
H	<p>- Educação Inclusiva: 4c, 72 h.</p> <p>- Educação para a Diversidade: 4c, 72h.</p>	<p>- Educação para a Diversidade: 4c, 72 h: Bases históricas da exclusão/inclusão das diferenças; Organização didático-pedagógica para a educação inclusiva (p. 03).</p> <p>- Laboratório de Ensino e Aprendizagem: 5c, 90 h: Desenvolvimento de projetos educacionais para atendimentos dos requisitos legais da diversidade e dos processos inclusivos (p. 05).</p>
I	<p>- Educação Especial e Inclusão: 2c, 40 h.</p> <p>- Educação em Direitos Humanos e Diversidade Religiosa: 2c, 40 h.</p>	<p>- Sociedade e Desenvolvimento Humano: 2c, 40 h: Diversidade e políticas públicas inclusivas (p. 05);</p> <p>- Processos de Aprendizagem: 4c, 80 h: Produção do fracasso escolar e os preconceitos produzidos na escola (p. 06).</p> <p>- Educação Especial e Inclusão: 2c, 40 h: A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: aspectos históricos, filosóficos, legais e políticos (p. 06).</p> <p>- Educação em Direitos Humanos e Diversidade Religiosa: 2c, 40 h:</p> <p>Diversidade cultural, cultura afrodescendente e direitos humanos; Diversidade religiosa: patrimônio cultural da humanidade; Diversidade religiosa e ensino religioso na escola pública: desafios e possibilidades (p. 08).</p>
J	<p>- Processos Pedagógicos da Educação Inclusiva: 60 h.</p> <p>- Educação em Direitos Humanos e Diversidade Religiosa: 2c, 40 h.</p>	<p>- Processos Pedagógicos da Educação Inclusiva: 60 h: Políticas de educação inclusiva; Diferença e diversidade (p. 148).</p>
K	Não consta.	<p>- Cultura, Diferença e Cidadania: 4c, 80 h: Diversidade cultural: biológica, geográfica e cultural; Panorama das políticas públicas de direitos humanos e diversidade cultural no Brasil (p. 09).</p>

		- Andragogia: 4c, 80h: A educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão, autonomia e cidadania (p. 25).
L	- Educação Especial e Inclusiva: 4c, 72h.	- Antropologia e Educação: 4c, 72 h: Diversidade. (p. 01). - Educação Especial e Inclusiva: 4c, 72h: Conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva: Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional; A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos; Processos educativos na escola de educação inclusiva: experiências em âmbito escolar e não-escolar; Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal. (p. 03). - Educação, Gênero e Sexualidade: 4c, 72h: Preconceito, discriminação, diferença, alteridade, identidades culturais (p. 03).
M	- Educação Especial e Ensino Inclusivo: 4c, 80h. - Práticas Pedagógicas: Educação Especial e Ensino Inclusivo: 2c, 40h.	Não fornecido.
N	- Diversidade e Educação Inclusiva: 60h.	Não fornecido.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao se observar a carga horária das disciplinas e as relacionar com a carga horária mínima total exigida para o curso de Pedagogia, que é estabelecida como 3.200 horas, o que está previsto no artigo 10 da Resolução do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2019), nota-se que a quantidade de disciplinas que abordam o tema inclusão corresponde à pequena parcela do curso. As universidades A e H são as que disponibilizam duas disciplinas com carga horária de 72 horas cada. A universidade B é a que apresenta menor carga horária com disciplina que aborda o tema, sendo apenas 30 horas.

Destaca-se que as universidades E e K são as que não apresentam disciplina com o tema inclusão em seu nome. As demais universidades apresentam poucas disciplinas que abordam o tema inclusão em seu título, sendo respectivamente e em ordem crescente as

universidades B, C, F, G, L e N, com uma disciplina disponível, e A, D, H, I, J e M, com duas disciplinas disponíveis que abordam o tema inclusão.

Os nomes das disciplinas que abrangem o tema utilizam de modo geral três termos: inclusão, inclusiva e diversidade. Das dezoito disciplinas apresentadas, duas apresentam a palavra 'inclusão', oito a palavra diversidade e nove a palavra inclusiva.

Ao tratar-se da ementa das disciplinas constituintes dos cursos de Pedagogia, os dados observados apresentam resultados mais positivos. Entre todas as universidades, há 46 disciplinas que possuem em sua ementa o tema 'inclusão', porém, destaca-se aqui que as universidades M e N não forneceram a ementa para avaliação, o que pressupõe que, pelo fato de ambas possuírem disciplinas com o tema inclusão, há também na ementa disciplinas que abrangem o tema, ao menos, as mesmas.

No que se refere a cada universidade, o número de disciplinas que apresentam em sua ementa o tema 'inclusão' varia de 1 a 10, sendo uma universidade, a J, com apenas uma disciplina e uma universidade, a G, com 10 disciplinas. As universidades H e K apresentam duas disciplinas, D, E e L três disciplinas, C, F e I quatro disciplinas e A e B cinco disciplinas que possuem em suas ementas o tema inclusão nos cursos de Pedagogia nas universidades do sistema ACAFE.

Nesse sentido, sabe-se que no processo de formação inicial do docente, em especial neste estudo, a formação do pedagogo, há diversos debates acerca de inúmeras temáticas voltadas a educação. Esses conhecimentos são de grande valia no processo formativo e na futura atuação destes profissionais. No entanto, não são apenas esses aprendizados que determinam o desenvolvimento profissional, cujas singularidades e especificidades de cada indivíduo influenciarão na sua atuação.

Diante disso, é possível articular os resultados ao que propõe Deimling (2013), quando afirma que, cabe aos cursos de Pedagogia, formar professores críticos, que ofertem uma formação sólida, pautada na teoria em conexão com a prática, de forma a proporcionar um entendimento acerca das diversas realidades que compõem a sociedade. Deste modo, considera-se que a ausência de uma formação adequada é prejudicial ao futuro egresso, principalmente no que tange a formação na perspectiva da educação inclusiva, com base no respeito às diversidades, na superação de exclusões, nas discriminações presentes na contemporaneidade.

Partindo desse pressuposto e diante da incipiência da inserção da temática 'inclusão' nos ementários é possível vincular tais resultados com o que propõe Deimling (2013), onde afirma que as discussões em relação à temática 'inclusão' têm avançado, mas que podem ocupar mais espaços no processo formativo, em especial nas ementas. Não se propõem a criação de

disciplinas específicas acerca de cada temática vinculada a inclusão e diversidade, mas que tópicos e assuntos relacionados a essa temática estejam presentes em outras disciplinas que fazem parte do processo de formação. Afinal, a discussão de que aqui se trata é a formação de professores, profissional este que irá atuar com a expressiva diversidade existente na sociedade, e precisa de uma formação consistente pautada no ser humano.

Sabe-se que a atuação do futuro pedagogo tem como base as construções e reconstruções adquiridas na Universidade, afrente dos documentos que norteiam esse ensino, em especial os PPCs e os ementários das disciplinas, nas trocas de experiências, nas propostas de trabalhos solicitadas pelos docentes, na construção singular e peculiar de cada indivíduo enquanto ser humano único diante da ampla sociedade existente. Sobre isso, Magalhães (2009), corrobora com os dados apresentados no sentido de que a construção identitária do profissional de pedagogia, articulada a inclusão e o respeito à diversidade não depende unicamente de disciplinas que discutam essa temática. Mas, a não existência de espaços nos ementários para se aprofundar de aspectos que envolvam essas temáticas se torna um agravante e de difícil consolidação pautada na educação inclusiva.

Ainda, em consonância com as análises e resultados, Chacon (2001), salienta a importância de que os docentes, que atuam no processo formativo, posicionem-se no tocante a reestruturação curricular, de modo a evidenciar a importância de se abordar as temáticas vinculadas à inclusão e à diversidade, com o intuito de conquistar o devido espaço nas ementas do curso de Pedagogia.

Ao articular os resultados com Barreto (2009), é possível salientar que os saberes docentes construídos nas Universidades, que tem como base os documentos que orientam essa formação, devem estar vinculados ao processo de inclusão. Além disso, devem ser apresentados com propósito de auxiliar a construção e reconstrução de estratégias que possam superar as exclusões existentes nos contextos escolares, considerando seus saberes e fazeres na perspectiva da educação inclusiva. Portanto, é necessária uma formação sólida aos futuros pedagogos, além da importância do que já se consta nos ementários, a inserção de tópicos relacionados à inclusão para a diversidade, por meio de debates, construções colaborativas e pesquisas, com a perspectiva de minimizar e/ou erradicar os índices de exclusão escolar.

Em Sousa (2018) encontramos aspectos semelhantes aos dados apurados, pois este afirma que o processo de formação de pedagogos precisaria evidenciar mais em suas ementas a temática referente à educação inclusiva, uma vez que se deve reconhecer a seriedade desse fenômeno diante da ampla diversidade existente na contemporaneidade. As IES, enquanto espaços de diálogo e construção de conhecimentos científicos, com base em teóricos renomados

e conhecimentos advindos das experiências de vida, devem ampliar a compreensão acerca das temáticas inclusão e diversidade por meio de disciplinas que corroborem com a ampliação e compreensão do respeito às diferenças existentes nos contextos escolares. Dessa forma, segundo o autor, se garante condições para o futuro pedagogo enfrentar situações de desigualdades e discriminações.

Para finalizar, o Quadro 7 apresenta os resultados da pesquisa no que se refere à inserção do tema ‘inclusão’ no perfil do docente que está vinculado ao curso de Pedagogia das universidades do sistema ACAFE.

Quadro 7 – Inserção do tema inclusão no perfil do docente.

Universidades	Perfil do Docente
A	Não consta (p. 107-108).
B	Não consta (p. 176-197).
C	Não consta (p. 134-173).
D	Não consta.
E	Não consta (p. 60).
F	Não consta (p. 37).
G	Não consta (p. 127).
H	Não consta (p. 16).
I	Reconhecer a pluralidade cultural da comunidade onde atua e assumir a diversidade nos seus múltiplos aspectos (p. 25).
J	Não consta.
K	Não consta.
L	Não fornecido.

M	Não fornecido.
N	Não fornecido.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir das informações contidas no Quadro 7, observa-se, em relação à presença do tema ‘inclusão’ no perfil docente, que entre as quatorze universidades, uma apresenta que o professor universitário atuante no curso de pedagogia deve reconhecer a pluralidade cultural da comunidade onde atua e assumir a diversidade nos seus múltiplos aspectos. A temática inclusão não consta no PPC em nove das quatorze universidades.

Com base no exposto, é possível articular estas análises com o que prevê as DCN acerca da atuação do futuro egresso. O documento apresenta em seu artigo 5º, quatro dos dezesseis incisos que discorrem sobre o que se pretende apresentar neste trabalho: a construção de uma sociedade justa e igualitária; o respeito nas relações individuais e coletivas; a superação de exclusões e consciência da diversidade (Brasil, 2006).

Assim como o futuro profissional deve ter uma formação pautada nesses requisitos, é evidente que, aquele que o instrui e orienta, repassa conhecimentos técnicos e teóricos, deve atuar e se guiar com o que prevê o referido artigo e orientar de acordo com as realidades que o futuro profissional irá enfrentar. Este docente por sua vez, é o protagonista no que se refere à transmissão do conhecimento, conhecimento este, pautado na diversidade, no respeito a esta ampla diversidade. E ter entre seus objetivos a superação das exclusões presentes na sociedade - principalmente nos espaços escolares - a partir da premissa de contribuição à construção de uma sociedade menos desigual, da conscientização de seus futuros alunos quanto ao respeito das relações, para assim intervir com o intuito de minimizar as exclusões existentes (Brasil, 2006).

Com o intuito de aprofundar e corroborar com os resultados acerca do perfil do docente, Amaro, Méndez e Mendoza (2014) enfatizam que os professores universitários, assim como os professores da educação básica trabalham com a diversidade e que, a inclusão está pautada na comunicação com os estudantes, na utilização de uma linguagem que seja condizente ao perfil da turma. Os autores destacam aspectos importantes acerca do perfil do professor universitário, sendo este um agente que deve propiciar uma aprendizagem colaborativa, um planejamento fundamentado nas diferenças, na construção conjunta com os demais componentes que compõem o grupo docente acerca de estratégias de aprendizagem.

Isto posto, e diante dos resultados apresentados, é possível relativizá-los com o trabalho de Fernández e Valencia (2023) sobre o perfil ético dos docentes universitários diante dos desafios da inclusão e da diversidade, onde constataram que o perfil docente vinculado à inclusão é inexistente ou muito pouco abordado nos PPCs, o que se reflete em um agravante no processo formativo. Afirmam ainda em seu trabalho, que as IES priorizam a formação docente no que se refere ao planejamento e inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, o que de fato é importante no processo formativo, pois amplia os horizontes dos futuros egressos de forma a acompanhar a evolução do mesmo enquanto futuro profissional, mas não enfatizam aspectos relacionados à inclusão e diversidade. Isto é preocupante, pois diante de uma sociedade tão diversa em inúmeros aspectos, é necessária a existência de pontos relevantes acerca da inclusão e diversidade presentes nos PPCs, em especial, no perfil docente do professor universitário.

Seguindo nesta perspectiva, entende-se que as IES têm um grande desafio em ampliar aspectos condizentes ao perfil docente. Pois, além de articular a teoria com a prática, repassar conceitos importantes à futura profissão e propor metodologias alternativas vinculadas às diversas tecnologias presentes na contemporaneidade, é necessário que os docentes universitários assumam uma posição direcionada também à diversidade. Perfil este, que deve apresentar perspectivas inclusivas, voltadas ao respeito e ao enfrentamento de situações de exclusões, de forma a corroborar ainda mais no processo formativo dos futuros egressos e beneficiá-los na sua atuação enquanto educador (Fernández; Valencia, 2023).

Abordar a inserção da temática no perfil do docente é de grande valia, uma vez que este profissional é o agente que formará diversos outros sujeitos para atuar e lidar com as diversidades existentes na sociedade. Para reforçar os resultados encontrados em relação ao perfil docente, Mundim, Pereira e Oliveira (2019) afirmam que o professor universitário tem uma grande influência no desenvolvimento e aperfeiçoamento do futuro egresso, enquanto aluno, profissional e ser social.

Nestes termos, defendemos o entendimento de que a construção de uma identidade profissional está vinculada ao processo histórico e formativo do sujeito, pautado na participação ativa, na construção de conhecimentos e na reflexão crítica. Mas, também, no olhar diante da diversidade existente com perspectivas inclusivas no respeito e nas intervenções em situações de exclusão. E, por fim, tutelamos que devem ser considerados esses aspectos importantes na implantação do perfil docente que constam nos documentos que norteiam o seu trabalho, em especial os PPCs.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa aqui relatada e nos resultados obtidos nota-se que os cursos de Pedagogia ofertados nas universidades do sistema ACADE, possuem, em sua maioria, a carga horária recomendada pelo Conselho Nacional de Educação. Das universidades apresentadas nesta pesquisa, apenas uma não atinge a carga horária de 3.200 horas.

No que se refere ao tema 'inclusão', que foi o objeto de estudo da presente pesquisa, a inserção do tema nos objetivos gerais e específicos do curso, tem-se que apenas uma das universidades apresenta o tema no objetivo geral do curso, enquanto nos objetivos específicos, esse número se eleva para cinco. Esta informação demonstra que a maioria das universidades do Sistema ACADE não traz em seus objetivos o tema 'inclusão', o que representa uma importante lacuna, uma vez que atualmente esse tema é de grande relevância e abrangência.

Quando a inserção do tema está relacionada ao perfil do egresso e nas competências e habilidades, oito universidades apresentam o tema em seus PPCs, o que indica que estão em conformidade com o que prevê o Conselho Nacional de Educação.

No que tange a inserção do tema 'inclusão' nas disciplinas e ementas disciplinares disponibilizadas nos cursos de formação do pedagogo no Sistema ACADE, verifica-se que são poucas as disciplinas fornecidas dentro dos cursos que destacam o tema. De modo geral, verifica-se que há apenas 18 disciplinas que apresentam em seu nome o tema 'inclusão'. Em relação ao tema inserido na ementa das disciplinas, a presença deste está apresentada em 46 disciplinas oferecidas nas 14 universidades. Ao se considerar esses números, verifica-se que há um pequeno número de disciplinas que abordam este tema.

No que se trata do tema 'inclusão' frente ao perfil do docente é observado que apenas uma universidade apresenta que o professor universitário, atuante no curso de pedagogia deve reconhecer a pluralidade cultural da comunidade onde atua e assumir a diversidade nos seus múltiplos aspectos, isso representa um pequeno número de universidades que considera a importância do tema 'inclusão' no estabelecimento do perfil do corpo docente formador de pedagogos.

Para tanto, vale ressaltar que há pontos importantes que devem ser reavaliados e inseridos nos cursos de Pedagogia das universidades do Sistema ACADE acerca da inclusão e da diversidade. Ainda que o tema não se refira apenas à inclusão de pessoas que apresentam deficiências, mas sim de uma diversidade cultural, econômica, religiosa, étnico-racial, orientação sexual, geração, ambiental-ecológica e de deficiências e necessidades especiais.

Neste sentido, cabe salientar a importância de estimular o respeito mútuo, o diálogo e a solidariedade com diversos profissionais, e repudiar as formas de discriminação física, racial, social e de gênero. Além disso, saber que se deve respeitar a diversidade humana, as diferentes necessidades e interesses das pessoas, o compromisso com a diversidade, o compromisso social, a superação das exclusões, em busca da construção de uma sociedade justa, livre, democrática e inclusiva.

Na finalização deste texto é importante registrar que a realização deste estudo enfrentou limitações inerentes à análise documental das ementas, Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia de universidades comunitárias do Sistema ACAFE. Primeiramente, a acessibilidade e a atualização desses documentos variaram consideravelmente entre as instituições, o que dificultou a obtenção de um panorama homogêneo e atual das práticas pedagógicas e abordagens sobre diversidade. Além disso, a linguagem utilizada nos documentos não raro era vaga ou ambígua, o que impediu uma análise ampliada de como a diversidade é realmente integrada e valorizada nos currículos. A heterogeneidade nas abordagens e na organização dos PPCs também representou um desafio, o que tornou difícil comparar de maneira consistente as diferentes propostas curriculares. Por fim, a análise documental não permitiu captar as práticas pedagógicas efetivas e as percepções dos professores e alunos sobre a implementação dos conteúdos, limitando-se apenas ao que está formalmente registrado nos documentos. Essas limitações indicam a necessidade de estudos complementares, como entrevistas e observações, para uma compreensão mais abrangente e profunda da formação de professores e da abordagem da diversidade nos cursos de Pedagogia.

E, com base nisto, argumentamos que este estudo não esgota (e nem pretendeu esgotar) as discussões que envolvem a formação de professores e o respeito à diversidade. Na trajetória de pesquisa algumas questões foram formuladas, outras respondidas e ainda outras ficaram sem respostas, o que sugere a necessidade de novos estudos que possam trazer mais conhecimentos e saberes sobre o tema em tela. Por exemplo, estudos que tematizem respostas às questões sobre o impacto das disciplinas de diversidade nos programas de formação de professores na prática pedagógica dos egressos; os tipos de apoio e recursos que os professores necessitam para enfrentar os desafios da diversidade em suas práticas diárias; a maneira como a tecnologia pode ser utilizada para apoiar a formação de professores na área de diversidade; a percepção dos alunos sobre a abordagem de diversidade pelos seus professores; as diferenças na formação de professores para a diversidade em escolas urbanas e rurais; o impacto da formação para a diversidade na autoeficácia e na satisfação profissional dos professores; e como as crenças e atitudes pessoais dos professores influenciam sua abordagem à diversidade em sala de aula.

Por fim, é preciso dar destaque ao fato de que este estudo buscou contribuir para a compreensão da formação de professores em relação à diversidade nos cursos de Pedagogia das universidades comunitárias de Santa Catarina, evidenciando a importância de uma abordagem curricular que promova a inclusão e o respeito às diferenças. A análise documental das ementas, dos Projetos Pedagógicos de Curso e das estruturas curriculares revelou tanto avanços, quanto lacunas significativas na incorporação de conteúdos e práticas voltados para a diversidade. Embora algumas IES demonstrem esforços para integrar esses temas em suas propostas formativas, ainda há um caminho a ser percorrido para que a diversidade seja efetivamente transversal em todos os aspectos da formação docente. Espera-se que os achados deste estudo incentivem uma reflexão crítica e a revisão contínua dos currículos, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva. Assim, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que apoiem e orientem as universidades na implementação de práticas pedagógicas que preparem futuros professores para enfrentar os desafios de uma sociedade plural e diversa.

REFERÊNCIAS

AMARO, M. C.; MÉNDEZ, J. M.; MENDOZA, F. Un estudio de las características profesionales del docente universitarios para atender a la diversidad. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. v. 8, n. 2, p. 199-216. 2014.

ANDRADE, Rosirene Magalhães de; LAMONIER, Elisângela Leles. **A escola como espaço de inclusão para a diversidade**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3117>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Ed 70; 2009.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 175-189.

BRASIL. Ministério da Educação, **Parecer CNE/CES 146/2002**. Brasília, Diário Oficial da União. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMMDTD.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, Diário Oficial da União. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, **Resolução CNE/CP Nº 3/2006, de 15 de maio de 2006**. Brasília, Diário Oficial da União. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, Diário Oficial da União. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal Nº 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: 15 mar. 2023.

CANTO, Fabio Lorensi do; PINTO, Adilson Luiz. **Avaliação do acervo do Portal Capes por meio da análise das citações de teses da Universidade Federal de Santa Catarina**. Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria; 6º Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria, v. 24, n. 2, 2018.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27.12.1994.** Marília, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 161 p. 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Brasil, n. 62, p. 32-53. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p32-53>. Acesso em: 07 ago. 2024.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, Jully Fortunato. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 45-54. 2012.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades. **Repositório Institucional – PUCRS**, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7838>. Acesso em: 23 fev. 2023.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo. v. 17, n. 3, p. 238-249. 2013.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem** [online], v. 18, n. 1, p. 09-11, 2014. Disponível em: <https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>. Acesso em: 07 abr. 2023.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.

FERREIRA, Ana Cristina; MARTINS, Marileny Aparecida. Formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Matemática: análise de um curso de extensão. **Educação Matemática Debate** [online], v. 1, n. 2, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24116/emd25266136v1n22017a06>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FERNÁNDEZ, P. I.; VALENCIA, E. V. S. Perfil ético dos docentes universitários diante dos desafios da inclusão e da diversidade. **Holos**. Ano 39, v. 2, 15 p. 2023.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Os Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Currículo de cursos de Pedagogia: Marília. v. 19, n. 3, p. 325-342. 2013.

FONTELES FILHO, José Mendes; LUSTOSA, Francisca Geny. Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 1281–1300, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11644>. Acesso em: 21 fev. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. *Logeion: Filosofia da Informação*, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019 Tradução. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335831854_REVISAO_SISTEMATICA_DA_LITERATURA_CONCEITUACAO_PRODUCAO_E_PUBLICACAO/link/5d7ede30a6fdcc2f0f713bad/download. Acesso em: 07 abr. 2023.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Ed. Especial: Marília. v. 24, p. 9-20. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade** [online], v. 33, n. 120, p. 687-693, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002>. Acesso em: 14 mar. 2022.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9158>. Acesso em: 01 ago. 2023.

HENRIQUES, Rosângela Maria. **O currículo adaptado na inclusão do deficiente intelectual**. 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

KHATER, Eduardo; SOUZA, Kelen Cristina Silva de. Diversidade x Inclusão: conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco** [online], edição nº 10, 2018. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUS%C3%83O.pdf. Acesso em 20 ago. 2023.

LAZAROTTO, Luana Aparecida Dezordi. **A formação inicial do professor frente os processos de inclusão**. Universidade Federal da Fronteira Sul: Erechim. 54 p. 2014.

LEONTIEV, Alexis *et al.*, **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Centauro: São Paulo, 2005.

MAGALHÃES, R. de C.B.P. Pedagogia em tempos de escola inclusiva: a formação inicial em debate. In: V Seminário Nacional De Pesquisa Em Educação Especial: Formação De Professores Em Foco. São Paulo, 2009. **Anais...** São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar. 2009.

MARCHESI, Á.; MARTIN E. Da Terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARTINS, Ligia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade;. Formação de professores de educação física no contexto da inclusão educacional. **Educação Em Foco**, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32914>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MEDEIROS, Jennifer de Carvalho *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia: Eixo Tecnológico: Desenvolvimento Educacional e Social**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Brasília, DF. 97 p. 2016.

MEDRADO, Betânia Passos; DANTAS, Rosycléa. Docência e inclusão: o braille virtual como ferramenta na formação de professores. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54491>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MELO, J. D. S., ALENCAR, E. S. D. **A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental**. Educação em Revista, 36, e218303, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698218303>.

MOHER, David *et al.* **Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement**. Systematic reviews, v. 4, n. 1, p. 1-9, 2015.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. G; **The PRISMA GROUP Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement**. PLoS Med. V.6, n. 7. 2009.

MUNDIM, Joice Silva Marques; PEREIRA, Giselle Moraes Resende; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Identidade e perfil dos professores universitários: reflexos e influências na docência e na formação acadêmica. **Itinerarius Reflectionis**. v. 15, n. 1, 28 p. 2019.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. A formação de professores no contexto de uma política de inclusão. **Revista Cocar** [online], Edição Especial, n. 2, p. 98-104, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1001>. Acesso em: 01 jul. 2022.

NEGRÃO, Felipe da Costa. **Competências e Habilidades do Profissional de Pedagogia**. In: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). 20 p. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Dom Quixote: 1995.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade** [online], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 20 ago. 2022.

NUNES, Jessica Ferreira; ALMEIDA, Glaucia Silva de; ROCHA, Genylton Odilon Redo da. Formando professores para uma escola inclusiva: Os projetos pedagógicos curriculares dos cursos de licenciatura em pedagogia das IES públicas localizadas em Belém-PA em análise. **Formação de professores: perspectivas teóricas e os desafios nas práticas educativas**. UEPA. v. 1, p. 75-90. 2015.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura; MORAES, Georgyanna Andrea Silva; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da “qualidade do ensino”: eficiência, produtividade e inclusão escolar. **Colloquium Humanarum** [online], v. 17, p. 217-231, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3719>. Acesso em: 01 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ana Beatriz *et al.* **Projeto Pedagógico: Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Modalidade Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP. 160 p. 2021.

ONU BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Nações Unidas Brasil. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 07 abr. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. **A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Legislação, Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisas**. Educar. UFPR: Curitiba. n. 33, p. 143-156. 2009.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial** [online], v. 30, n. 57, p. 129-144, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833>. Acesso em: 01 jul. 2022.

REAI. "Entrevista Com Edivânia Granja Da Silva Oliveira: etnodiversidade e formação de professores". **Revista Educação, Artes E Inclusão** [online], v. 14, n. 1, p. 176-180, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11700/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, Inhumas. v.8, n.1, p. 01-18, 2016.

REIS, Lucas do Nascimento; COSTA, Paulo Vitor de Oliveira Fernandes; MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SARTI, Renato. Os conceitos de inclusão nos cursos de Educação Física: a formação de professores nas universidades públicas do sudeste brasileiro. **Educación Física y Ciencia** [online], v. 24, n. 1,

p. 204, 2022. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyfce204>. Acesso em: 01 jul. 2022.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SILVA, Livia Ramos de Souza. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, Inhumas. v.3, n.1, p. 07-17, 2011.

RODRIGUES, David; RODRIGUES, Luzia Lima. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa** [online], v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 01 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de medição na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. ISSN 2175-5604.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trejetória Longa e Inconclusiva. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, p. 43-62. 2007.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017):** implicações a formação de professores. 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1221/2/LIMITES%20E%20POSSIBILIDADES%20DA%20EDUCA%20C3%87%20C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Maria do Carmo Lobato da; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de educação de jovens e adultos: análise de pesquisas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1154–1167, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11391>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, José Bonifácio Alves da; CERVI, Gicele Maria. Docentes de escolas públicas diante de práticas discriminatórias no cotidiano escolar. **Revista Teias** [online], v. 21, p. 210-222, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42171>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira; GRANEMANN, Jucelia Linhares. A formação de professores no estado de Goiás: o desafio da educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 059-076, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8395>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SOUSA, Maíra Corina. **A formação em pedagogia no Brasil: Educação Inclusiva**. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 43 p. 2018.

SOUZA, Raimundo Expedito dos Santos. Formação de professores e inclusão de pessoas com deficiência na educação básica. **Cadernos de Pós-graduação** [online], v. 16, n. 1, p. 163-188,

2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/7435>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SOUZA, Sandra Cristina Moraes de. A representação social da inclusão na formação de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1420–1444, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13603>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SOUZA, Sawana Araújo Lopes de. O diálogo intercultural e a formação de professores na ANPED (2002-2015): há a inclusão ou exclusão?. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1135–1151, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10194>. Acesso em: 21 fev. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD; LAHAYE. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: RJ, 2012.

TRAJANO, Brenda de Borba; HEISLER, Ismael Paulo; BIANCHINI, Márcia; SOUZA Romina Batista de Lucena. **Utilização de teorias de base nas teses dos programas de Pós-Graduação em Contabilidade da Região Sul do Brasil**. In: II Congresso de Contabilidade da UFRGS e II Congresso de Iniciação Científica em Contabilidade da UFRGS. 2017.

Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/congressocont/index.php/congresso/congressocont/paper/view/68/16>.

Acesso em: 07 abr. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. **História da Educação**. Porto Alegre, v. 21, n. 53, p. 158-181. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/73607>. Acesso em 07 ago. 2024.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de educação infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições** [online], v. 30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>. Acesso em: 01 jul. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Trad. De Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997, p. 74-87.

WIEDEMANN, Ângela Paloma Zelli; WIEDEMANN, Samuel Carlos. A formação de professores sobre inclusão escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Revista Conexão UEPG**, v. 15, n. 3, p. 262-268, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/13270>. Acesso em: 21 fev. 2023.

