



Uma escuta para pensar a formação de professores em contextos inclusivos

Listening in order to think about teacher education on inclusive contexts

Elizete Santos Balbino¹; Jéssica Alves Inácio dos Santos²;
Camila de Oliveira Barbosa³

⁽¹⁾ ORCID n° <http://orcid.org/0000-0002-6173-3668>; Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS), Arapiraca (AL), BRAZIL. E-mail: elizete.balbino@hotmail.com;

⁽²⁾ ORCID n° <http://orcid.org/0000-0002-0924-8286>. Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca (AL), BRAZIL. E-mail: jessica.alves.2785@gmail.com;

⁽³⁾ ORCID n° <https://orcid.org/0000-0002-8181-6866>. Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca (AL), BRAZIL. E-mail: camila.oliveira19988@gmail.com

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Recebido em: 04 de dezembro de 2020; Aceito em: 24 de dezembro de 2020; publicado em 31 de 01 de 2021. Copyright© Autor, 2021.

RESUMO: Este artigo proporciona uma discussão que emerge, no percurso da docência universitária, frente aos desafios e às expectativas que a prática docente impõe aos futuros professores. Nesse percurso, um dos aspectos que chama a atenção dos docentes/pesquisadores da área da inclusão escolar é a dificuldade comumente enfrentada na efetividade da inclusão e da escolarização dos alunos com deficiência e, ainda, como os estudantes constroem, durante sua formação inicial, um conhecimento teórico e prático favorável ao trabalho, com esses alunos, nas escolas regulares de ensino. Assim, essa pesquisa, oriunda de um projeto de PIBIC, já concluído da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), tem por objetivo: problematizar a formação inicial de professores em contextos inclusivos, considerando a inclusão escolar de alunos, com deficiência, nas escolas de educação básica. Na metodologia, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa e a coleta de dados foi realizada, por meio de duas rodas de conversa, com 21 alunos dos cursos de licenciatura da UNEAL. O diário de campo e a escrita de uma carta foram utilizados para registrar as conversas e as experiências com os licenciandos. Os resultados apontam para a importância de momentos nos quais todas as licenciaturas pudessem juntas tratar das lacunas existentes nos cursos, pois, segundo os estudantes, a falta de disciplinas pedagógicas, com um viés inclusivo, nos cursos de licenciatura, implica, diretamente, no profissional que eles se tornarão. Os resultados dizem, ainda, o quanto a troca de experiências/informações que esses momentos propiciam é relevante e somam na formação dos futuros docentes. Desse modo, concluímos que uma formação voltada, para aspectos relativos à inclusão, responde de forma efetiva aos desafios de uma educação que tem, como meta, o acolhimento e a escolarização de cada aluno que frequenta as escolas, o que pressupõe, conseqüentemente, um olhar cuidadoso para a formação inicial de professores, convocando as instituições de ensino superior a rever as formações oferecidas nos seus cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno, Deficiência, Inclusão.

ABSTRACT: This article provides a discussion that emerges in the course of university teaching in the face of the challenges and expectations that teaching practice imposes on future teachers. Along this path, one of the aspects that draws the attention of teachers / researchers in the area of school inclusion is the difficulty commonly faced in the effectiveness of inclusion and schooling of students with disabilities, and also, how students build, during their initial teacher training, a theoretical and practical knowledge favorable to working with these students in basic schools. Thus, this research originating from a PIBIC project already concluded, from the State University of Alagoas (UNEAL), aims to: problematize the initial teachers's practice in inclusive contexts, considering the school inclusion of students with disabilities in basic education schools. In the methodology, we used a qualitative research and the data collection was carried out through two conversation circles with 21 students at UNEAL from undergraduate courses. The field notebook and the writing of a letter were used to record conversations and experiences with graduates. The results point to the importance of moments in which all undergraduate courses could, together, address the existing gaps in the courses, because according to students the lack of pedagogical disciplines with an inclusive bias in undergraduate courses directly influences the professional they will become. The results also show how relevant the exchange of experiences / information that these moments provide is relevant and add to the development of future teachers. Thus, we conclude that the training of teachers focused on aspects related to inclusion effectively responds to the challenges of an education that aims to welcome and educate each student who attends schools, which presupposes, therefore, a careful look for the initial teacher training, calling higher education institutions in order to review the training offered in their courses.

KEYWORDS: Student, Disability, Inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem, por campo, a formação docente. Por recorte, a formação inicial de professores em contextos inclusivos, sobretudo, no que se refere à inclusão escolar dos alunos considerados com deficiência. Assim, a inclusão escolar, como um caminho possível para o acolhimento de cada aluno, é a aposta da pesquisa. Percurso, por sua vez, que não se faz sem acolher também as vicissitudes do se tornar docente, com o intuito de diminuir os obstáculos que impedem a participação de cada aluno na escola, bem como os desafios que os professores enfrentam numa sala de aula que pretende ser inclusiva.

Em 2012, com a inserção da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e um maior investimento no número de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ocorreu um processo importante de investimento, na pesquisa, como forma de desenvolver a docência, construir diálogos e estimular os licenciandos para um pensar/fazer a sua própria prática docente.

A partir dessas ações, foi possível constatar que os aspectos que mais dificultam a efetividade da inclusão e da escolarização dos alunos com deficiência decorrem, principalmente, das lacunas existentes na formação docente, desde a formação inicial até a continuada. Depois de tornar-se professor, o estudante não costuma ter oportunidades efetivas de construir um conhecimento teórico e prático favorável ao trabalho com crianças com deficiência. (BALBINO; BARBOSA; ZACARIAS, 2015).

É comum nos depararmos com professores que alegam que, em seus cursos de formação, não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, ao mesmo tempo, em que não há as condições necessárias para que desenvolvam um trabalho de qualidade, resultando, assim, na resistência com a inclusão e a negação frente ao trabalho com esse público. A partir da percepção de que há a necessidade de reformular ou reorganizar os cursos, surge a perspectiva de dar maior ênfase, na inclusão escolar, durante a formação inicial, na premissa de que os futuros professores tenham um aprofundamento teórico e prático no que diz respeito aos desafios da inclusão escolar da criança e possam, assim, contribuir em melhorias efetivas. (BALBINO et al., 2015).

É nesta direção que o pensamento de Plaisance (2018) nos indica um caminho potente, em diálogo, com as pesquisas sobre quem é esse professor que as instituições superiores devem formar, tendo em vista que estamos, hoje, em outra fase da educação

de crianças com deficiência. Estamos, ainda, em outra fase de formação de professores. Seu eixo de trabalho é orientado à questão da diversidade da população escolar. As orientações expressas, em termos de educação inclusiva, substituíram, assim, as antigas políticas de educação especial com forte influência de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Pensar acerca do novo papel dos professores de classes comuns e que nova formação se deve desenvolver é responsabilidade das instituições de ensino superior e um dos caminhos pode se dar por meio das agências de fomento à pesquisa.

Nesse sentido, a discussão ainda está ganhando espaço e, por isso mesmo, deflagra a importância de pesquisas que visem fazer reflexões sobre os conhecimentos que os professores precisam ter para trabalhar com a inclusão escolar, como também, que experiências formativas poderiam ampliar as possibilidades dos professores para o acolhimento a cada aluno que adentra as nossas escolas. Para isso, apostamos na escuta dos licenciandos para que estes nos conte sobre o que é ser professor em contextos inclusivos, ou seja, o que é ser professor de alunos que apresentam deficiências.

Desse modo, o objetivo da pesquisa foi problematizar a formação inicial de professores em contextos inclusivos, considerando a inclusão escolar de alunos, com deficiência, nas escolas de educação básica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A despeito de estar presente na literatura internacional desde a década de 1960, a formação de professores é um campo de estudo que somente, a partir da década de 1980, ganhou maior visibilidade nas pesquisas. Maciel e Shigunov Neto (2017) apontam que os principais investigadores internacionais dessa temática são os americanos Donald Schön, Andy Hargreaves e Henry Giroux; os portugueses António Nóvoa, João Formosinho, Isabel Alarcão e Maria Teresa Estrela; o australiano Kenneth M. Zeichner; os espanhóis Carlos Marcelo García, Fernando Gil, Francisco Imbernón e José Contreras; o canadense Maurice Tardiff; e o suíço Philippe Perrenoud. No que se refere ao contexto brasileiro, uma possível origem data da década de 1990, por meio dos estudos de professores/pesquisadores de vários programas de pós-graduação em educação: Iria

Brezinski, Maria Isabel Cunha, Marli André, Bernardete Gatti, Alda Junqueira Marin, Ilma Alencastro Veiga, Selma Garrido Pimenta, Menga Lüdke e Pedro Demo.

Em 2010, Marli André questiona: “Pode-se dizer que a formação de professores constitui um campo autônomo de estudo?” (p.174). Ela elenca cinco indicadores que o delimitam, a saber: objeto de estudo; metodologia própria; criação de grupos científicos com interesse comuns; incorporação ativa dos próprios professores como participantes da pesquisa e reconhecimento do papel fundamental da formação docente, por meio da atenção política, administradores e investigadores, à formação dos professores como peça importante na qualidade do sistema educativo. Além disso, afirma que temas como: condições de trabalho; planos de carreira e organização sindical dos docentes; dimensão política na formação do professor, assim como a formação docente, para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural, têm, ainda, pouca representatividade em comparação com tema das políticas públicas de formação.

Raquel Aparecida de Carvalho e Alexandre Shigunov Neto (2018) retomaram a perspectiva de Marli André — por meio de estudo de três importantes periódicos — com o objetivo de mapear a produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2016. Ao término da investigação, constataram que as temáticas mais comuns diziam respeito às concepções de docência; às políticas e propostas de profissionais; ao trabalho docente; à formação continuada; à identidade; e à profissionalização docente. Afirmam também que, a despeito do incremento no número de pesquisas, trata-se de um campo a ser revisitado, constantemente, pela sua importância política.

Em relação à formação inicial de professores para a educação básica, Gatti (2014) apresenta elementos importantes para a reflexão, uma vez que se trata, segundo a autora, de um campo ainda em gestação, caracterizado pela improvisação, pela fragilidade de uma política nacional específica e por diretrizes curriculares isoladas em currículos fragmentados. A despeito do aumento da oferta de cursos, sobretudo, a distância, persistem o despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores.

Ao focar a formação de professores, para contextos inclusivos, o silêncio torna-se ainda maior e reduzem-se as pesquisas e os estudos. Contudo, o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma

educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

No que se refere às leis, decretos e resoluções que tratam dos direitos das pessoas com deficiência podemos citar: a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, no art. 205º estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/90), o qual assegura a toda criança e adolescente a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo no Capítulo V sobre a Educação Especial; o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 17, de 3 de julho de 2001, que solicita a aprovação de novas diretrizes para a Educação Especial no País; o Conselho Nacional de Educação instituiu, na resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, o desafio da construção de sistemas educacionais inclusivos; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, momento em que o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão busca constituir e implementar políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes; a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; o Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009, que solicita esclarecimentos, por meio de uma resolução, das propostas sugeridas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a intenção de evitar interpretações equivocadas; e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

No âmbito da educação especial, as diretrizes inclusivas ganham radicalidade em 2008. A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), considerada um marco nos estudos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência, impacta nossa agenda política e epistêmica, reverberando no velho pátio das escolas, nas salas de aula, na formação inicial e continuada de professores.

A PNEEPEI objetiva garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, com deficiência, nas escolas regulares. Para isso, orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, o atendimento educacional especializado (AEE), a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino e a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. A educação especial é afirmada como modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta de AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente, no atendimento à rede pública de ensino. Essa concepção busca superar a visão do caráter substitutivo ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Numa de suas diretrizes, a PNEEPEI assinala que, para atuar em educação especial, já não mais um campo apartado da educação, o professor deve ter, como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008).

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB, nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esse documento determina o público-alvo da educação especial e define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza, em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, 2010).

Se a letra da lei faz reverberar novos contornos para a escola e seus sujeitos, os efeitos nas formas de conhecer e reconhecer as múltiplas possibilidades de habitar a escola, de aprender e de ensinar não acompanham, necessariamente, as diretrizes legais. Com isso, questionamentos sobre os “para que ensinar a quem não aprende?” Ou afirmações como: “Para os incluídos, estar na escola já é o melhor que se pode esperar” são comuns e fazem parte do discurso que, cotidianamente, escuta-se nas escolas.

Historicamente, no Brasil, a formação de professores de educação especial estava a cargo do curso de Pedagogia – habilitação em educação especial. Essa habilitação teve, por função, preparar os professores para atuarem com alunos da educação especial. Além desse curso, desde a década de 1980, temos, no país, outro curso de graduação que forma esses profissionais, qual seja, o curso de Educação Especial. Com a política nacional de cunho inclusivo, outros profissionais passam a ser formados para atender esses sujeitos na escola regular. Estamos falando dos profissionais de apoio e do professor do AEE. Para os primeiros, ainda não temos uma formação específica. Já para os professores do AEE, são oferecidas formação, em nível de graduação em licenciatura, em Educação Especial e os cursos de aperfeiçoamento. (MICHELS, 2017). A autora prossegue na sua análise afirmando que:

Quanto à formação em nível superior dos professores para a Educação Especial, esta foi proposta como habilitação no curso de Pedagogia. Com este encaminhamento se propôs a formação, em um mesmo curso, de dois profissionais: o professor do ensino básico e os especialistas. Os primeiros teriam como base a formação docente, o “ser professor”; já os especialistas teriam como máxima na sua formação as especificidades de cada uma de suas áreas. Enquanto os primeiros teriam sua formação centrada na ação pedagógica realizada em sala de aula, os segundos teriam pouco preparo como professor, tendo como centralidade na sua formação as especificidades da habilitação. (MICHELS, 2017, p. 30).

Centrando a formação deste especialista nas “deficiências” apresentadas pelos alunos, os cursos de pedagogia pouco preparavam tais profissionais para atuarem como professores. A centralidade das necessidades educacionais, nas características individuais, retirou da pessoa, com deficiência, suas necessidades de aluno. A própria formação de professores priorizou, por muitos anos, as técnicas e os recursos específicos em detrimento de análises do sistema educacional, em seus aspectos econômicos, sociais

e políticos. Ao mesmo tempo em que a área se distanciou desses matizes, aproximou-se das contribuições de base biológica e, assim, secundarizou o fazer pedagógico, levando o ensino a enfraquecer seu principal papel que é o processo pedagógico. (MICHELS, 2017). A escolarização, nesta perspectiva, estava sujeita ao desenvolvimento apresentado pelos alunos, suas condições físicas, emocionais e intelectuais. Só era possível se o aluno apresentasse as condições necessárias para tanto. A essa leitura, chamamos de integração escolar.

As Diretrizes Nacionais, para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e pautadas no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, estabelecem que os professores especializados são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras. (BRASIL, 2001).

A “formação”, para inclusão escolar, faz-se na formação inicial, ou melhor, deveria ser alvo das ações nesse âmbito. Entretanto, como foi afirmado anteriormente, ainda são frágeis as ações que atentam não para o lugar do especialista, mas para a possibilidade de fazer-se professor de um aluno que difere daquele que tradicionalmente concebido; que problematiza o direito à educação, à igualdade e à diferença, como operadores éticos, epistêmicos, políticos.

Ao considerar as pesquisas sobre esse tema, observa-se que, além das tensões, ambiguidades e disputas acima mencionadas, existe a necessidade de maior investimento, nos estudos, sobre quem é esse professor que as instituições estão formando. É preciso fazer uma leitura das matrizes curriculares dos cursos para além da mera descrição dos conteúdos a fim de problematizar para quem as instituições estão formando seus alunos.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo elencado, para essa pesquisa, foi usado, como aporte teórico, a abordagem qualitativa, uma vez que, para Silveira e Córdova (2009), a abordagem qualitativa busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantifica os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de

fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

A pesquisa, em pauta, foi realizada com 21 alunos dos cursos de licenciatura da (UNEAL) - Campus I – Arapiraca (03 alunos de cada curso de licenciatura), que participaram de duas rodas de conversa que abordaram questões relativas à educação especial, experiências formativas e inclusão escolar de alunos com deficiência e a escrita de uma carta, onde os estudantes puderam escrever sobre suas experiências com esse público que ainda causa tanto impactos por apresentarem modos de ser e de aprender diferentes.

No contexto da pesquisa, a escolha dessa técnica – Roda de Conversa – para se referir aos encontros, ocorre, principalmente, por sua característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar, reflexivamente, as manifestações apresentadas pelo grupo (MELO e CRUZ, 2014).

A escrita de cartas, na pesquisa em foco, surgiu como uma possibilidade de narrar experiências vividas e permitiu abrir um diálogo entre as pesquisadoras e os estudantes-participantes, estabelecendo-se como uma das fontes de informações para essa investigação (MORAES, 2006).

Como substratos para a reflexão, além dos diálogos com os alunos, apresentamos materiais que tratavam da temática da formação de professores em contextos inclusivos; tais como, textos, imagens, e fizemos uso também de um diário de campo, considerado um instrumento de coleta de dados, utilizado em pesquisa, do tipo qualitativa, que deve documentar o processo de abordagem de um campo, as experiências e os problemas no contato com o campo ou os entrevistados, como também a aplicação dos métodos (FLICK, 2009). O registro das informações, observações e reflexões ocorreram tanto durante a investigação, como no momento observado, sendo realizado por meio de uma transcrição descritiva e reflexiva.

Na construção do campo empírico, levantamos alguns questionamentos com os quais abordamos os materiais produzidos pelos estudiosos da área, bem como pelos sujeitos envolvidos neste estudo. Embora o encontro com o empírico conte com algo delineado, proporcionamos a abertura necessária para que, a posteriori, possa fazer função sobre a escuta sustentada dos pesquisadores e, com isso, ver-se surgir o que não estava antecipado no desenho inicial da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do presente estudo são oriundos de duas rodas de conversa, a escrita de uma carta e o registro por meio de um diário de campo. As atividades foram realizadas em novembro de 2019 e em junho de 2020 com estudantes dos cursos de licenciaturas do *Campus* I da UNEAL. Nas duas rodas de conversa, as pesquisadoras propiciaram aos estudantes uma reflexão sobre a formação inicial de professores em contextos inclusivos, por meio de leituras de textos e relatos de experiências de professores e estudantes sobre a temática.

Iniciamos a roda de conversa, usando relatos escritos de pesquisa, de professores e de estudantes. Todos os relatos traziam a experiência desses sujeitos, no cotidiano escolar, com alunos com deficiência.

A leitura desses relatos de experiências provocou inquietações nos licenciandos. A primeira estudante que iniciou o debate expõe: “fica difícil, para o professor, trabalhar com esse tipo de criança, quando a nossa formação não oferece condições”. Outra estudante coloca: “a universidade peca, o sistema educacional peca mais ainda, por não dar suporte a gente e todo dia, temos que aprender sozinhos mesmo, é pesquisando, é assistindo série, filme e isso vai complementando.” Essa aluna cita outras dificuldades na sua formação inicial: entender o espaço do aluno de uma escola de Campo, como também tratar com alunos LGBTQI.

Apesar da proposta dessa discussão estivesse voltada para o público alvo da educação especial, não se pode deixar de considerar que uma formação voltada, para aspectos relativos à diversidade, responde, de forma efetiva, aos desafios de uma educação que tem, como meta, o acolhimento e a educação de cada aluno que frequenta as escolas. E que, ao focar a formação de professores para contextos inclusivos, percebemos, conforme Caetano (2009), a necessidade de estudos, uma vez que esse tema, em termos políticos, éticos e epistemológicos, exige que novos olhares e atitudes sejam construídos diante das diferentes necessidades educacionais em uma sala de aula. Essa exigência, por sua vez, como afirma Monico, Morgado e Orlando (2018), demanda um fazer pedagógico capaz de considerar os alunos com deficiência, em conjunto, com as singularidades dos processos e dos sujeitos envolvidos na cena escolar. Reconhecer e valorizar as singularidades são desafios persistentes no âmbito das instituições de ensino superior, desafiando os tradicionais modelos de formar professores.

Os estudantes dos cursos de licenciatura da UNEAL argumentam sobre o pouco tempo de duração das disciplinas que os cursos oferecem voltadas para essas temáticas e, conseqüentemente, não se sentem preparados, ao terminar seus cursos, para atender as necessidades das crianças com deficiência.

Logo, por meio das falas dos estudantes, percebemos a importância de momentos nos quais todas as licenciaturas pudessem se juntar para tratar das lacunas existentes nos cursos, pois, segundo os mesmos, a falta de disciplinas pedagógicas/inclusivas implica, diretamente, no profissional que eles se tornarão.

Nessa perspectiva, é imprescindível que a universidade assuma a propagação e implementação das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, desenvolvendo tanto uma cultura inclusiva, quanto ações pedagógicas que envolvam todos — gestores, docentes, técnicos, apoio, alunos, entre outros. (BRABO, 2015).

A segunda roda de conversa, realizada em junho de 2020, aconteceu de forma online, por meio da plataforma do google meet, considerando a pandemia, provocada pela COVID 19, e os desdobramentos que a mesma tem assumido no Brasil. Para atingir o objetivo proposto, para a pesquisa e como estratégia para iniciar a discussão, como também estimular os participantes na discussão, organizamos o encontro em três momentos: Primeiro, fizemos a leitura com excertos de um artigo que trata os modos de organizar a vida e aprendizagens de um menino em situação de sofrimento psíquico e desamparo social, a partir do momento em que é atendido em um espaço escolar; Em seguida, compartilhamos uma reportagem que aborda a realidade atual, enfrentada por algumas crianças com deficiência, durante a pandemia; Por fim, solicitamos aos estudantes a escrita de uma carta que nos contassem uma experiência que eles tiveram com uma pessoa com deficiência.

A leitura dos textos trouxe reflexões importantes acerca do objeto de estudo, os participantes compartilharam experiências vivenciadas no meio acadêmico e profissional, cada aluno proporcionou um conhecimento diferenciado, o que estimulou ainda mais a interação na roda de conversa. A primeira licencianda, que iniciou o debate em relação à formação, conta-nos: “[...] a gente não sai pronto, é um desafio diário, cada criança com suas particularidades nos faz perceber como esse desafio é grande”.

De acordo com essa fala, podemos entender que, mesmo com as disciplinas inclusivas, presentes na matriz curricular do curso de pedagogia, a formação não se prende apenas na universidade. É uma formação inicial, por isso a necessidade de

participação em projetos, na busca de outras leituras e, principalmente, da formação continuada.

Dessa forma, percebemos a necessidade de se trabalhar disciplinas pedagógicas, na perspectiva da inclusão, nos cursos de formação docente, visto que crianças/adolescentes estão presentes em toda educação básica. Assim, com esse aporte, os futuros professores possuiriam uma base de como trabalhar, não ficando preso em diagnósticos, realidade ainda vigente nas escolas, como exemplifica uma estudante: “muitas vezes, costumamos rotular os alunos, porque falamos muito, no nosso curso, que não devemos rotular os alunos e, às vezes, é a primeira coisa que a gente faz quando chega à sala de aula, mostrando, na prática, o que não devemos fazer”.

A partir desse relato, notamos a importância de uma formação em que possa sustentar, com o professor, a indagação sobre quem é o aluno que lhe chega, suspendendo a legenda que o diagnóstico impõe a essa criança. Implicar o professor, na produção do encontro com seu aluno, de forma a que ele e a criança pudessem recolher os efeitos de uma operação de singularização. (MOSCHEN; VASQUES; FRÖHLICH, 2017).

Outro ponto que merece destaque está na fala de um estudante de outro curso “os alunos das áreas de exatas da UNEAL, não sei em outras universidades, mas eles têm um complexo de bacharel. O estudante entra para fazer licenciatura, mas acha que vai sair um biólogo, um químico ou um historiador e esquece a parte pedagógica”. A estudante prossegue: “O curso é de licenciatura, o estudante faz inscrição, lá no curso, sabendo que é de licenciatura, porém esse complexo de bacharel é desenvolvido através dos professores da própria instituição”.

Diante da realidade exposta pelos licenciandos, é notório que a universidade precisa resgatar a importância das disciplinas pedagógicas e que nem todos os cursos são contemplados com disciplinas voltadas para a inclusão escolar, o que se faz necessário um olhar para os projetos político pedagógico dos cursos, dado que vai aproximar o aluno a ter o seu primeiro contato com crianças com deficiência.

Por isso, pensar sobre a formação que a universidade está oferecendo aos seus estudantes significa pensar numa reestruturação curricular nos cursos de formação docente inicial de ensino superior — com ênfase nas licenciaturas — para que os futuros professores possam sair, se não preparados, ao menos familiarizados com os conceitos relativos à educação especial e sensibilizados pelos princípios da educação inclusiva (BRABO, 2015).

Por meio da escrita das cartas, surgiram relatos que reforçam a necessidade de um olhar sobre a formação inicial de professores. Um dos fatores que emerge na discussão, sobre a formação docente, advém da sensibilidade do professor, onde os estudantes afirmam que: “não basta a existência de leis que garantam a inclusão escolar. A formação inicial do docente é fragilizada, como tantas outras formações, deficientes de alguns conhecimentos, porém nos permite uma bagagem considerável para atuação, o despertar para a busca de novos conhecimentos, pois a graduação é apenas o início da jornada, o bom pedagogo, o bom profissional é um eterno pesquisador”.

Em outra carta, a estudante revela que, quando iniciou o curso de Pedagogia, desesperava-se quando imaginava que teria que preparar vários planos de aulas para uma única turma. Foi quando percebeu que o seu medo, na verdade, era por falta de conhecimento e formação adequada para estar em sala com crianças com deficiência. E enfatiza que, todo dia, aprende e se sente desafiada com essas crianças.

A experiência, com a escrita da carta, trouxe-nos a compreensão que não é possível olhar a formação dos professores e a escola com um olhar solitário e único, é preciso olhá-las através de múltiplos olhares, de infinitas formas, de diferentes gestos. O cotidiano de uma instituição de ensino é repleto de histórias de vidas que se constituem na interação com o outro, e essa constituição é possível, quando o sujeito não é instituído e determinado, quando os seus saberes são valorizados e não descartados, quando são vistos e ouvidos como sujeitos potenciais (PINTO, 2016).

Nesse contexto, foi possível percebermos a preocupação dos participantes em relação à pandemia e suas consequências para a educação das crianças, especialmente, para as que possuem alguma deficiência. Os licenciandos comentam que as crianças não estão tendo suporte para a execução de atividades escolares ou vida pessoal, o que traz certo desconforto e apontam que o sistema de ensino não consegue oferecer recursos para a execução das tarefas escolares. Com as informações coletadas, nas rodas de conversas, observamos, ainda, o quanto a troca de experiências/informações que esses momentos propiciam são relevantes e somam na formação dos futuros docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, após a coleta e a análise dos dados, realizada por meio das rodas de conversas e da escrita de uma carta com os graduandos dos cursos de licenciaturas do

Campus I da Universidade Estadual de Alagoas, concluímos que os estudantes sentem falta de disciplinas e momentos de discussões referentes à educação inclusiva, bem como outras temáticas consideradas importantes como a educação do campo e LGBTQI.

Ainda, com base nos discursos e escritos dos estudantes, podemos afirmar que as disciplinas ofertadas pela IES não conseguem dar conta de uma formação que contemple as diferenças encontradas em sala de aula. Por fim, ressaltamos que pesquisas que abordem temáticas relativas à diversidade de alunos e situações que a prática docente nos impõe dizem da potência desse estudo e do quanto precisamos avançar em relação ao processo formativo dos estudantes que adentram na universidade.

AGRADECIMENTOS

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

REFERÊNCIAS

1. ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, vol. 33, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 174-181. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931002>. Acesso em: 30 jan. 2019.
2. BRASIL. *Resolução CNE/CEB n 2 de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf. Acesso em: 30 out. 2018.
4. BRASIL. *Parecer CNE/CEB n 13 de 3 de junho de 2009*. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

5. BRASIL. *Resolução CNE/ CEB n 4 de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.
6. BALBINO, Elizete Santos; BARBOSA, Amanda Magalhães, ZACARIAS, Jaqueline da Cruz. Formação docente com ênfase na alfabetização e inclusão de crianças com autismo: dialogo entre escola, universidade e Trate. *Revert. Revista de extensão da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL*, v.01, 2015 – Arapiraca: Eduneal, 2015.
7. BALBINO, Elizete Santos et al. A formação inicial do professor frente à inclusão e à aprendizagem das crianças com autismo: primeiras aproximações. In: XII congresso nacional de educação – EDUCERE, O V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD- Cátedra UNESCO e o III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Curitiba, 2015. *Anais Eletrônicos...* Paraná, PUC, 2015. p. 1236-1250. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18861_10163.pdf. Acesso em: 01 fev. 2019.
8. BRABO, Gabriela Maria Barbosa. *A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador*. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: [www.anped.org.br > biblioteca > item > formacao-doce...](http://www.anped.org.br/biblioteca/item/formacao-doce...) Acesso em: 23 jul. 2020.
9. CAETANO, Andressa Mafezoni. *A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência: o curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo*. 2009, 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_36_ANDRESSA%20MAFEZONI%20CAETAN... Acesso em: 30 out. 2018.
10. CARVALHO, Raquel Aparecida de; SHIGUNOV NETO, Alexandre. Panorama da pesquisa sobre formação de professores no brasil presente em periódicos da área de educação: análise da produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2016. *Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)*, Itapetininga, v. 5, n.4, p. 106-118, jul./set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/download/1254/945>. Acesso em: 30 jan. 2019.
11. FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

12. GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.
13. MELO, Maria Cristina de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: [periodicos.uem.br > Capa > v. 4, n. 2 \(2014\) > Henares de Melo](http://periodicos.uem.br/Capa/v.4/n.2(2014)/Henares%20de%20Melo). Acesso em: 25 jul. 2020.
14. MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: _____. (Org). *A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019. p. 23-58.
15. MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Número Especial, 2018: 41-48. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000400041&script=sci...tlnng.... Acesso em: 12 jul. 2020.
16. MORAES, Ana Alcídia Araújo. Tarrafa de pescaria: o uso de carta na pesquisa. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.10, n.19, p.169-84, jan/jun 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000100012. Acesso em: 12 ago. 2020.
17. MOSCHEN, Simone Zanon; VASQUES, Carla K. ; FRÖHLICH, Cláudia Bechara. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. (Orgs.). *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*. 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 11-28.
18. PINTO, Keila Santos. *Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola*. 2016, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro/ São Paulo, 2016. Disponível em: [repositorio.unesp.br > bitstream > pinto_ks_me_rcla](http://repositorio.unesp.br/bitstream/pinto_ks_me_rcla) PDF. Acesso em: 12 Ago. 2020.

19. PLAISANCE, Eric. “Não estamos preparados para isso!” – educação inclusiva e formação de professores. In: VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 111-124.
20. SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 31-42.