



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
CURSO DE PEDAGOGIA

KELI ALVES DA SILVA

A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ ACERCA DA INCLUSÃO DO PÚBLICO-
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS

FORTALEZA

2023

KELI ALVES DA SILVA

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ ACERCA DA INCLUSÃO DO PÚBLICO-
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Campus Benfica, como requisito para a obtenção do diploma de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Maria José Barbosa e a coorientação da professora Dra. Francisca Geny Lustosa.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S58f

Silva, Keli Alves da.

A formação de pedagogos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará acerca da inclusão do público-alvo da Educação Especial nas escolas / Keli Alves da Silva. – 2024.

70 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Maria José Barbosa.

Coorientação: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

1. Educação Especial. 2. Inclusão. 3. Transtorno do Espectro do Autismo. 4. Estrutura Curricular. 5. Formação Inicial. I. Título.

CDD 370

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ ACERCA DA INCLUSÃO DO PÚBLICO-
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Ceará – UFC, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria José Barbosa. (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dra. Francisca Geny Lustosa. (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida
Universidade Federal do Ceará – UFC

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a Deus, primeiramente, por ter me permitido fazer parte do corpo discente de uma das universidades que é referência no Brasil, um sonho por vezes inatingível para aqueles que, como eu, vêm da escola pública, desde a educação infantil, ensino fundamental, médio e, agora, superior. A Deus, por ter me sustentado até aqui, gratidão!

À minha família, destaco em especial a minha mãe, mais conhecida como dona Nita, por ser meu maior canal de inspiração e motivação para concluir essa trajetória no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, gratidão.

Agradeço em especial também à minha irmã, Keila, por ser uma rede de apoio nesse processo, auxiliando-me nas mais diversas esferas da minha vida enquanto eu me empenhava de maneira mais intensiva neste curso.

Gratidão também ao casal que sempre depositou fé na minha capacidade intelectual, acreditando até mesmo quando eu duvidava, Neca e Renato, por sempre me trazerem uma palavra de incentivo e estarem comigo nesta trajetória também.

À Raquel Vitória, minha irmã nascida em outubro deste ano, por trazer alegria nessa reta final e ser uma das minhas maiores motivações para chegar ao fim dessa graduação, com o diploma na mão. Gratidão por você ter chegado e iluminado meus dias mais intensos e difíceis nesta jornada.

Às minhas amigas de infância, Jhenefe Kely e Hellen Sousa, por terem me amparado nos momentos de crise e dificuldade enfrentados neste árduo e satisfatório processo de graduação, gratidão por terem permanecido, por me levantarem e por acreditarem em mim, quando nem eu mesma acreditava ser capaz de continuar. Vocês foram pedra angular para mim.

Às amigas que ganhei nesse percurso aqui na Faculdade de Educação da UFC, Luana Gomes e Lara Aquino, gratidão por estarem comigo desde o primeiro semestre e por termos caminhado juntas até o último. Vocês me trouxeram parceria, leveza, risadas e tranquilidade em meio aos dias difíceis dessa trajetória.

Às amigas que conheci no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC –, meses antes de entrar na UFC, Andreza, Bia e Fran, por terem vibrado comigo quando ingressei neste curso e por continuarem comigo após a conclusão dessa etapa, muito obrigada!

Ao meu ciclo de amigos como um todo – o qual é vasto –, por estarem comigo em algum momento neste percurso, não importa se no início, no meio ou já no fim, a vocês que estavam nessa torcida, gratidão! Letícia, Flavy, Débora, Jorge, Alessandra – prima e amiga –, Érika – a qual eu trouxe para a Pedagogia também, juntamente com minha irmã, Keila –, João Batista e

Terciana – atuais pastores, que foram braço forte no início dessa jornada –, Joana D’arc, entre muitas outras pessoas que fizeram/fazem parte desse capítulo da história da minha vida, obrigada!

À professora doutora Maria José Barbosa por ter me orientado na construção desse trabalho, expressei minha imensa gratidão e admiração pela profissional que você é. Conheci-a ainda no período pandêmico – quando esta foi minha professora de Alfabetização e Letramento – o qual enfrentamos e participei de suas aulas remotamente. Tive posteriormente a oportunidade de participar de suas aulas quando retornamos presencialmente, no componente curricular optativo de psicopedagogia e, agora, finalmente, como minha orientadora. Mazé, gratidão pelas contribuições feitas na elaboração desta pesquisa.

À professora doutora Geny Lustosa, a qual conheci no meu atual e último semestre de graduação, cursando a cadeira de práticas em Educação Inclusiva lecionada por esta enorme referência na área em questão, gratidão por ter me conhecido nessa reta final. Você foi fundamental na consolidação desta pesquisa. Obrigada pela partilha de conhecimento!

Aos professores doutores Eduardo Loureiro e Ronaldo Almeida, profissionais que muito admiro e que foram de grande relevância para a minha formação, por aceitarem o convite para compor a banca de avaliação, juntamente com a querida Mazé, mencionada acima.

Agradeço aos muitos professores que estiveram comigo nessa jornada pela UFC, entre os tais: Messias Dieb, Heulália Rafante, Claudiana Melo, Cristiane Amorim, Cristina Façanha, Geórgia Albuquerque, Fátima Nobre, Pablo Benevides, Alexandre Santiago, Eunice Menezes, Robéria Vieira, Rui Aguiar, Adriana Eufrásio, Luís Távora, Raquel Crosara, além de muitos outros excelentes docentes que me transpassaram na FACED/UFC. Vocês com certeza ficarão guardados na memória.

A todo o corpo docente que caminhou comigo durante esse período de graduação, desde o segundo semestre do ano de 2019, compartilhando ideias, discutindo conceitos, trocando experiências e construindo novos saberes, minha sincera gratidão. Afinal, “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2019, p. 6). Vocês foram essenciais nessa jornada de aprendizagem, troca e conhecimento.

À professora Karine Oliveira, a qual costumo dizer que me colocou “na porta da UFC” por ensinar com tanta maestria a matéria de português no meu terceiro ano do ensino médio e por se dedicar na correção das redações feitas nessa época, pois sem isso – provavelmente – não teria alcançado uma nota acima da média na redação do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM – e, portanto, não teria chegado no curso de Pedagogia da UFC – dado que as notas

das demais provas foram medianas, chegando a obter notas até um pouco abaixo da média em alguns casos. Gratidão a essa profissional incrível, “mortalmente¹” inteligente e verdadeira referência no âmbito da docência, por ter – também – me ajudado na reta final do curso, revisando essa monografia. Você me inspira a ser uma excelente professora!

À querida tia Dina (*in memoriam*), minha base forte, exemplo de fé e perseverança, a qual levo como maior referência de ser humano, bondade, amor e pureza. Agradeço-te por ter me ensinado o caminho do bem, por segurar a minha mão, caminhar comigo e acreditar no meu potencial.

A todos os demais, os quais não poderei citar todos os nomes aqui, mas que de alguma forma contribuíram em algum momento da minha trajetória de vida, escolar e acadêmica para que eu chegasse até esta fase, de conclusão da graduação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, amigos, professores, familiares e irmãos em Cristo, minha sincera gratidão.

Aos oito egressos do curso de Pedagogia da FACED/UFC que participaram de forma voluntária nesta pesquisa. Sem vocês, esse trabalho não seria possível. Portanto, gratidão.

À criança com transtorno do espectro do autismo que me levou a questionar se minha formação enquanto pedagoga seria o suficiente para auxiliá-la no seu desenvolvimento e aprendizagem, gratidão por despertar essa inquietação em mim, a qual tornou-se tema do presente trabalho.

A todos vocês, muito obrigada!

¹ Utilizo esse termo em alusão à forte admiração que sinto em relação à referida professora, pois essa palavra me traz memórias afetivas quanto às aulas ministradas pela docente, a qual sempre utilizava esse termo como sendo um advérbio de intensidade – deixando as aulas mais instigantes ao passo que fazíamos o uso dessa palavra não no sentido de “morte”, mas de excesso. Por exemplo, “estou mortalmente feliz”, nesse sentido: estou imensamente feliz.

RESUMO

A inclusão de alunos público alvo da Educação Especial tem se tornado realidade nas escolas brasileiras. Porém não sentimos que os professores tenham recebido formação para esta inclusão na mesma intensidade com que os alunos estão sendo recebidos. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como está ocorrendo a inserção do tema inclusão do público alvo da Educação Especial na formação dos licenciandos em Pedagogia da Faculdade de Educação/UFC. Para tanto realizamos uma pesquisa qualitativa, com caráter exploratório, organizada parte bibliográfica e parte de campo com oito egressos do curso de pedagogia da UFC e atuais professores da rede pública municipal de Fortaleza –, a fim de investigarmos a influência destes estudos para a atuação efetiva desses professores – recém contratados pela rede municipal de Fortaleza em decorrência do último concurso para professor – e a realidade enfrentada diariamente na sala de aula, com o propósito de obtenção de resposta ao questionamento desta pesquisa. Nossas principais fontes bibliográficas foram fundamentadas em autores como tais como Gatti *et al.* (2019), Pimenta (2017), Nóvoa (1999), Lustosa e Figueiredo (2021) – dentre outros –, além de nos basearmos em documentos oficiais tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além da análise da estrutura curricular do curso de Pedagogia FAGED/UFC. Numa visão geral, podemos dizer que os egressos do nosso curso acreditam na necessidade de inserir em nossa estrutura curricular componentes obrigatórios voltados a abrangência do público-alvo da Educação Especial, abordando as questões relacionadas aos transtornos e dificuldades de aprendizagem de maneira específica, com aprofundamento em tais áreas.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Transtorno do Espectro do Autismo; Estrutura Curricular; Formação Inicial.

ABSTRACT

The inclusion of target audience students in Special Education has become reality in Brazilian schools. However, we don't feel that the teachers had received formation to this inclusion in the same intensity with which the students are being received. This research has like goal to understand how is happening the theme's insertion of the target audience from Special Education in the graduates's formation in Pedagogy from Education University/UFC. For this purpose, we carried a qualitative research, with exploratory nature, and a field study with 8 people - graduates from Pedagogy's course in UFC and actual teachers from the municipal network of Fortaleza -, in order to investigate the influence of these studies to the professor's effective actuation - newly hired by Municipal Network of Fortaleza as a result from the last contest to effective teacher - and the reality daily faced in the classroom, with the purpose of obtaining answers to the these research's questions. Our main bibliographical sources was based in Gatti et al. (2019), Pimenta (2017), Nóvoa (1999), Lustosa and Figuerede (2021) - among others, besides to being based in official documents like Federal Constitution of 1988, the Education Law (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), in addition the curriculum analysis of the pedagogy course FAGED/UFC. In an overview, we can say the graduates in the course believe in the necessity to insert in our curricular structure mandatory components directed target audience coverage of the Special Education, addressing issues associated to the disorders and learning difficulties in a specific way, with depth in such areas.

Keywords: Special Education; Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Curricular Structure; Initial Formation.

ÍNDICE DE TABELAS

1 Tabela 1: Distribuição da carga horária total do curso de Pedagogia da FACED/UFC.....	41
2 Tabela 2: Componentes curriculares e ementas do curso de Pedagogia da FACED/UFC correlacionados à Educação Especial.....	41
3 Tabela 3: Componentes curriculares correlacionados à Educação Especial cursados pelos egressos.....	57

LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- DOCA – Grupo de Estudo e Pesquisa Docência e Alfabetização
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
- FACED – Faculdade de Educação
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PPC – Projeto Pedagógico do Curso
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- TEA – Transtorno do Espectro do Autismo
- UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	18
3 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO DE TODOS	23
3.1 A legislação voltada para garantias à inclusão escolar	23
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	31
4.1 Breve contexto histórico do processo de formação do professor	31
4.2 A institucionalização da profissão docente	32
4.3 A formação de professores e a inclusão do público-alvo da Educação Especial	34
4.3.1 As resoluções voltadas para a formação de professores.....	35
5 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC: UMA FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO?	40
5.1 Componentes curriculares que abordam a temática da Educação Especial e/ou da Inclusão	40
5.2 O perfil do egresso do curso de Pedagogia	44
5.3 Análise da estrutura curricular do curso de Pedagogia da FACED/UFC à luz da inclusão – também – de crianças com TEA nas escolas	47
5.4 A influência da formação de pedagogos e a inclusão de crianças com TEA nas aulas	50
5.5 O que dizem os egressos do curso de Pedagogia da FACED/UFC acerca de sua formação: as narrativas dos nossos graduados	55
5.5.1 Percurso e resultado da pesquisa de campo	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES	70

1. INTRODUÇÃO

A formação de pedagogos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC – acerca da inclusão do público-alvo² da Educação Especial nas escolas, em específico, é uma temática que me chama muito a atenção. Contextualizando, a vontade de pesquisar sobre essa questão surgiu quando me deparei na seguinte situação: eu, pedagoga em formação da Universidade pública destacada, estar inserida nessa realidade – em algum momento da minha graduação – como auxiliar de uma sala de aula, na qual continha entre as quinze crianças da turma, uma criança autista.

Dado que estava eu ainda no meu terceiro semestre de curso, ainda era muito inexperiente e rasa no âmbito do conhecimento pedagógico – principalmente na área da Educação Especial, pois ainda não tinha adquirido nenhum aporte teórico sobre essa questão –, comecei a indagar-me em que momento da minha graduação passaria a ver os conceitos, teorias e estratégias de ensino na área da Educação Especial.

No semestre seguinte concretizou-se o “porquê” da escolha da temática desta pesquisa, a partir de uma leitura que tinha por título “Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado” (2016) das autoras Roberia Vieira, Rita Vieira de Figueiredo, Selene Maria Penaforte e Ana Maria Faccioli.

Foi quando passei a conhecer a temática da inclusão do público-alvo da Educação Especial a partir das estratégias de ensino trabalhadas no Atendimento Educacional Especializado – AEE. O autismo foi o tema que pesquisei mais a fundo, pois nesse período, cursando a cadeira de Educação Especial, realizei um trabalho que envolvia esse assunto e as inúmeras especificidades manifestadas por esse espectro me cativaram, fazendo-me buscar ainda mais sobre essa área.

Sendo assim, realizando várias pesquisas e estudando bastante sobre essa temática, o meu interesse na área da Educação Especial expandiu-se consideravelmente ao longo da minha graduação, de modo a buscar nos componentes curriculares optativos aqueles que envolviam esse assunto. Além disso, quando passei a ter contato direto com as crianças em sala, nos estágios e experiências extracurriculares fiquei ainda mais curiosa.

Atrelado a isso, na escola em que trabalhei anteriormente, havia um considerável número de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, com as quais convivia eu diariamente – dado que vez ou outra era desalocada para outra sala de aula, servindo como

² Aquelles com deficiências (intelectual, auditiva, visual, física), autismo e altas habilidades/superdotação, público-alvo também do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008).

suporte às necessidades decorrentes – e tentava conhecê-las, entender suas especificidades e incluí-las nas atividades da turma. Porém, estando ainda em formação, percebi que enfrentei muitas dificuldades e concluí que não estou completamente apta – e nem sei se estarei – a lidar com as mais diversas situações que ocorrem cotidianamente em uma sala de aula. Recebi ainda uma crítica por ser uma auxiliar, “aluna de uma universidade pública renomada que não sabe criar estratégias de ensino” para crianças público-alvo da Educação Especial.

Passar por essa situação, de certa forma, acentuou a minha busca pelo tema em questão, pois me impulsionou a saber se a estrutura curricular do meu curso de fato me favoreceria de algum modo na elaboração dessas estratégias de ensino ou não.

No componente curricular de Educação Especial, apesar da modalidade remota – e as dificuldades que apresentei em aprender os conteúdos por inúmeros motivos –, consegui absorver algo sobre a temática do público-alvo da Educação Especial – destaco o assunto do Transtorno do Espectro do Autismo – TEA – como um dos que foram bem explorados nessa matéria –, o que me levou a buscar saber mais, pesquisar e, talvez, futuramente, possa até fazer uma especialização nessa área, de Educação Especial, a qual me interessa bastante.

Enquanto aluna – inserida nesta realidade, de não ter a preparação adequada (se é que existe) –, pedagoga em formação, questionei-me se teria, de fato, a estruturação necessária para atuar como professora – já formada – de crianças, dentre as quais possam fazer parte da composição da turma, alunos autistas ou com outros transtornos, deficiências ou necessidades diversas. Perguntei-me, então, se seria, de algum modo, possível que uma professora, formada em uma universidade pública, no curso de licenciatura em Pedagogia, tenha a capacidade de incluir em todas as suas atividades todos os seus alunos – tenham eles TEA, algum outro transtorno, necessidade especial ou não. Em caso afirmativo, questiono-me “como?”. Em caso negativo, “porquê?”.

Essa inquietação vem a mim sempre que penso na minha atuação enquanto pedagoga, graduada por uma Universidade pública de referência – tal qual é a UFC –, que atuará em uma escola na qual poderão fazer parte da turma crianças neurodivergentes³.

Estando eu formada, pedagoga, pela Universidade Federal do Ceará, saberei como elaborar e executar estratégias de ensino voltadas a inclusão de toda a turma? O curso de pedagogia me dá esse suporte? Caso contrário, faz-se necessário que nós, pedagogos,

³ Neurodivergentes, também chamados de neurodiversos, são os indivíduos com o desenvolvimento neurológico atípico, diferente, em relação ao desenvolvimento neurológico da sociedade no geral – indivíduos chamados neurotípicos. Entre os neurodivergentes estão as pessoas com TEA, Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) etc (Lustosa; Figueiredo, 2021).

busquemos algo a mais, que nos garanta ampla competência na docência, visto que tem se expandido o número de crianças com especificidades diversas nas escolas.

Diante dessas reflexões, formulamos uma questão central para este estudo: Como a formação de pedagogos da FACED/UFC influencia o processo de inclusão dos educandos público-alvo da Educação Especial nas escolas?

Entre as questões específicas que desenvolvemos para a construção desse estudo estão as seguintes: Quais os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFC que são voltados à temática de inclusão do público-alvo da Educação Especial? As resoluções do Conselho Nacional de Educação direcionadas a Licenciaturas e Pedagogia mencionam a inclusão do público-alvo da Educação Especial nas orientações para formação dos professores? De que modo a nossa formação influencia na inclusão desses educandos na escola?

Desse modo, a partir das respostas obtidas com esta pesquisa, teremos uma compreensão aprofundada sobre a realidade que os pedagogos graduados pela UFC enfrentam na sua atuação em sala de aula, de modo a saber se essa formação inicial permite que eles proporcionem aos seus alunos uma educação plena, promovendo um desenvolvimento integral dessas crianças, tenham elas algum transtorno, necessidade especial ou não.

Logo, o nosso objetivo geral é analisar a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e o suporte que ela oferece para a formação de professores no que tange à inclusão do público-alvo da Educação Especial nas escolas de Educação Básica. Os objetivos específicos dessa pesquisa são os seguintes: explorar a estrutura curricular do nosso curso para averiguar nas ementas dos componentes indícios que remetam a inclusão do público-alvo da Educação Especial; estudar nas resoluções do Conselho Nacional de Educação direcionadas a Licenciaturas e Pedagogia se existe menção a inclusão do público-alvo da Educação Especial nas orientações para formação dos professores; e investigar a influência da formação dos pedagogos na inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Para embasar nossa pesquisa, tomamos como aporte teórico os trabalhos de Gatti *et al.* (2019), Pimenta (2017), Nóvoa (1999), Lustosa; Figueiredo (2021), dentre outros. Entre os referenciais documentais oficiais, trouxemos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC, 2014), ofertado nos turnos Vespertino-Noturno da Faculdade de Educação da UFC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), além de resoluções do Conselho Nacional de Educação

direcionadas a Licenciaturas e à Pedagogia, entre outros documentos relevantes para essa temática.

Acreditamos na importância dessa pesquisa para compreendermos sobre a nossa formação inicial enquanto professores inseridos na realidade atual, na qual percebe-se o crescente número de matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas e, com isso, a necessidade de termos um olhar atento a estas, preocupando-nos, portanto, inicialmente, com a nossa formação e a influência desta sobre a nossa prática docente.

O percurso metodológico que fizemos para desenvolver essa pesquisa – de natureza qualitativa e com objetivo exploratório –, de modo que realizamos pesquisas bibliográficas e também uma de campo. A bibliográfica serviu para fundamentar a parte teórica desse trabalho e para analisarmos os dados coletados – na pesquisa de campo, a qual nos foi útil para sabermos a perspectiva dos egressos acerca da temática explorada aqui.

Portanto, estruturamos esse estudo em cinco partes, subdividido por capítulos. São eles: Introdução; Metodologia da Pesquisa; A Educação como um direito de todos; A formação de professores; A formação do pedagogo no Curso de Pedagogia da FAGED/UFC: uma formação para a inclusão?. E, por fim, temos as considerações finais. Na sequência, encontramos as referências que utilizamos nessa construção e, ao final, o apêndice com o questionário elaborado.

No capítulo um procuramos trazer uma breve contextualização sobre o porquê da escolha dessa temática e são apresentados também os nossos objetivos. Na sequência têm-se a metodologia utilizada para tal fim e em continuidade a descrição da estrutura dessa pesquisa. No terceiro capítulo trataremos compreensões no que diz respeito ao direito à educação – assegurado por lei. No capítulo quatro abordaremos a questão acerca da formação do professor, trazendo as resoluções voltadas ao curso de graduação em Pedagogia – licenciatura – e à formação inicial de professores. No quinto capítulo ampliaremos nosso campo de visão no tocante a nossa formação, a partir na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2014) da Faculdade de Educação da UFC. Além disso, investigamos o perfil do egresso do curso de Pedagogia, entre outras questões, e apresentaremos a perspectiva desses egressos da Faculdade de Educação da UFC acerca da formação que tiveram ao longo de sua jornada. E, por fim, traçaremos os nossos apontamentos, compilando nossas ideias e registramos a nossa percepção acerca de tudo aquilo que foi estudado nesse processo, em relação à formação que recebemos e à atuação que exercemos em sala de aula, no que tange à inclusão do público-alvo da Educação Especial em nossas aulas.

No t3pico que se segue, conheceremos os fundamentos te3rico-metodol3gicos que foram utilizados na composi33o desta pesquisa.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos a metodologia utilizada para a construção dessa pesquisa, os nossos canais de busca pelo conhecimento, o caminho que traçamos e os autores que nos serviram de fundamento.

A metodologia que utilizamos para desenvolver essa pesquisa é de natureza qualitativa, com objetivo exploratório. Dividida em duas partes: bibliográfica e pesquisa de campo. A bibliográfica dará fundamentação à parte teórica e à análise dos dados coletados, através da leitura e análise de artigos, revistas, documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), além de resoluções do Conselho Nacional de Educação direcionadas a Licenciaturas e à Pedagogia entre outros, e – também – a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFC (Universidade Federal do Ceará) contida no Projeto Pedagógico do Curso (2014).

A fim de ampliarmos os nossos saberes acerca da temática em questão, trouxemos também alguns autores, tais como como Gatti *et al.* (2019), Pimenta (2017), Nóvoa (1999), Lustosa e Figueiredo (2021) – dentre outros.

A outra parte dos dados foi coletada através de uma pesquisa de campo, meio pelo qual buscamos compreender o posicionamento de egressos do curso de Pedagogia sobre o tema em questão. Para tanto, formulamos um questionário online – utilizando como ferramenta o google forms –, o qual foi respondido por oito egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFC.

A nossa pesquisa se concretizou por intermédio do procedimento metodológico chamado pesquisa de campo, ou – para Mynaió (2001) –, “trabalho de campo” (p. 26), o qual

[...] consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias (Minayo, 2001, p. 26).

Nesse sentido, o trabalho de campo foi realizado através do questionário online – contendo perguntas sobre a formação desses professores, ex-alunos do curso de Pedagogia da FACED/UFC, como também sobre a prática em sala de aula, como tem ocorrido, se a formação inicial supriu as expectativas, entre outras questões para sabermos as suas percepções acerca da

influência da formação na UFC em relação as suas práticas em sala de aula – no que tange à inclusão do público-alvo da Educação Especial.

O público-alvo desta pesquisa foi composto por 8 – oito – atuais professores da Rede Municipal de Fortaleza, que se formaram em pedagogia no último ano – 2022 –, quando também passaram no concurso para professor efetivo da rede. Os egressos em questão aceitaram prontamente participar dessa pesquisa e contribuir de maneira voluntária com suas perspectivas acerca da presente temática, respondendo ao questionário online elaborado por nós.

A partir dessas respostas, fizemos um levantamento dos dados colhidos, correlacionamos às pesquisas bibliográficas e documentais e refletimos a fundo sobre isso. O resultado dessas reflexões está posto na parte final desta pesquisa.

Para Gil (2012), a escolha dos procedimentos metodológicos utilizados na consolidação de uma pesquisa é de grande relevância. Nas palavras desse autor:

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão as pesquisas experimentais, a pesquisa ex-post facto, o levantamento e o estudo de caso (Gil, 2012, p. 3).

Em concordância com o olhar do autor mencionado acima, optamos por realizar na composição desse trabalho a pesquisa bibliográfica e a documental, além da coleta de dados obtida também pelo considerado segundo grande grupo – conforme a citação anterior –, no caso, as pessoas – as quais contribuíram com sua participação importantíssima para a construção dessa pesquisa, respondendo o questionário por nós elaborado.

“A aprendizagem da metodologia da pesquisa nos ajuda a ser consumidores esclarecidos, bem como eventuais produtores de pesquisas” (Laville; Dionne, 1999, p. 276). Nesse sentido, torna-se claro a importância de escolhermos uma ou mais metodologias para efetivarmos a nossa pesquisa, pois cada tipo de pesquisa tem uma abordagem própria, tem objetivos distintos, além de procedimentos a serem realizados. A escolha da metodologia utilizada define o caminho que percorremos ao longo da construção da nossa pesquisa.

Para Fonseca (2002, p. 32), “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Assim sendo, antes mesmo da temática em questão se tornar o ponto fundamental dessa pesquisa, já buscávamos novos conhecimentos acerca desse assunto e, de certa forma, já estávamos nos

preparando – embora inconscientemente – para colocar em prática os saberes adquiridos a partir dessas leituras – dos trabalhos anteriormente consolidados.

Nesse sentido, acreditamos na importância desta pesquisa, pois nos baseamos em produções já desenvolvidas, alinhamos pensamentos de distintos autores, além de considerarmos a relevância da experiência das pessoas que passaram por essa formação inicial, e que no tempo presente estão atuando na rede pública – na busca de incluir as crianças público-alvo da Educação Especial em suas aulas. A pesquisa bibliográfica foi peça fundamental nesse processo.

Trazendo, agora, a perspectiva de Amaral (2007) acerca da pesquisa bibliográfica, consentimos que esta se refere a

[...] uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (Amaral, 2007, p. 1).

A partir das leituras, anotações, análises e reflexões dos estudos anteriormente publicados por outros autores – correlacionados ao assunto da formação e das práticas pedagógicas inclusivas a serem desenvolvidas pelo corpo docente –, organizamos nossas concepções e nos propusemos a desenvolvê-las aqui.

Prodanov e Freitas (2013) definem a pesquisa bibliográfica como aquela

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Nessa perspectiva, tendo como um dos principais canais de busca a internet, procuramos várias fontes em diversos *sites*, lemos muitos artigos, algumas monografias sobre a temática também, livros, entre outros recursos que nos permitiram adquirir certa profundidade quanto a esse assunto como também propriedade para escrever sobre na presente pesquisa. A pesquisa bibliográfica foi, portanto, de grande valia para a concretização desse trabalho.

Ademais, optamos por utilizar também a pesquisa documental, pois “[...] os documentos, por se constituírem fonte rica e estável de dados, subsistem ao longo do tempo, tornando-se assim a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (Gil, 2012, p. 7). Assim sendo, a pesquisa documental nos pareceu favorável na execução desta pesquisa, pois, conforme o autor descreve, os documentos são fontes acessíveis

que perpassam o tempo histórico – em especial aqueles documentos virtuais, os quais encontramos disponíveis na internet e podemos utilizá-los hoje como também daqui a 20 anos, seja para concordar com o pensamento registrado pelo autor ou para contestar suas ideias.

Optamos por utilizar uma abordagem de caráter qualitativo, a fim de que pudéssemos observar, analisar e capturar dados que vão além – por exemplo – da disponibilidade do número de cadeiras do curso em questão e dos conteúdos que envolvem a temática pesquisada.

Para analisar a estrutura curricular do curso de Pedagogia da FAGED/UFC e o suporte que ela oferece para a inclusão do público-alvo da Educação Especial nas escolas de Educação Básica, estudamos as resoluções CNE/CP Nº 1/2006 e CNE/CP Nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação direcionadas a Licenciaturas e à Pedagogia para averiguarmos se existe menção à inclusão do público-alvo da Educação Especial nas orientações para formação dos professores.

A partir dessa análise, buscamos conhecer a influência da formação dos pedagogos da FAGED/UFC na inclusão do público-alvo da Educação Especial na sala de aula, permitindo o pleno estudo e análise do tema de estudo, bem como a percepção desses educadores, recém-formados, acerca da sua formação e prática docente. Assim sendo, segundo Minayo (2001, p.21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, em concordância com o pensamento dessa autora, escolhemos “ouvir” as pessoas – além de realizar pesquisas em documentos, livros e materiais diversos sobre a presente pesquisa – por meio dos questionários que fizemos. Dado que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” (*Ibidem*, p. 22), a pesquisa qualitativa visa a análise de questões relacionadas às pessoas, à sociedade, no sentido de compreender os significados infiltrados nas relações interpessoais, extraindo dessas pessoas saberes tão importantes quanto àqueles derivados das pesquisas quantitativas – ou seja, os números e estatísticas, por exemplo.

Ressaltamos, por fim, que o conhecimento adquirido com esse trabalho não se finda na conclusão deste trabalho, mas pertence a “ciclo” do saber que “[...] nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento

posterior” (Mynaio, 2001, p. 27). Sabendo agora do percurso metodológico que realizamos, teremos nos capítulos que se seguem um aprofundamento das pesquisas realizadas.

3. A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO DE TODOS

“O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.”
Paulo Freire

Neste capítulo, ampliamos nosso conhecimento a respeito do direito à educação – assegurado por lei –, apresentando uma parcela da legislação voltada ao Atendimento Educacional Especializado, além de trazermos a nossa Carta Magna (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outros aspectos que se voltam à garantia de uma educação inclusiva para todos os educandos, independentemente de terem ou não alguma dificuldade de aprendizagem, transtorno do neurodesenvolvimento ou não.

3.1 A Legislação voltada para garantias à inclusão escolar

Iniciamos nossa abordagem sobre a legislação direcionada à Educação Especial e à Inclusão com a nossa Carta Magna, a Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 1988, nomeada de Constituição Cidadã, a qual trata no seu artigo 205º, que se refere à educação e a coloca como sendo um “direito de todos”. Conforme estabelecido em na referida constituição: “A educação, 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” (Brasil, 1998, Art. 205).

Nesse sentido, ressaltamos o papel do Estado nessa instância que, em parceria com a família, tem o dever de ofertar uma educação de qualidade, propondo-se a oportunizar aos educandos o seu desenvolvimento integral. Nesse mesmo documento, no artigo 206º, temos as bases para o ensino, o qual deve ser pautado – segundo consta nos incisos I, II, III e IX, respectivamente – na

I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e IX) garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988, Art. 206).

Dessa maneira, adquirimos a compreensão de que as escolas devem prover de maneira igualitária as possibilidades quanto ao acesso e a permanência nesse ambiente, de modo que todos possam exercer a liberdade no aprendizado, no ato de se expressar, entre outras circunstâncias que reflitam o direito que essas crianças têm em relação à educação – conforme estabelecido no artigo acima.

Logo, depreendemos que todas as pessoas têm o direito à educação, sem distinção por cor, raça, gênero, deficiência, classe, necessidade especial, entre outros caracteres. Assim sendo, inclui-se nesse público todos os segmentos da sociedade, dentre eles estão aqueles que fazem parte da Educação Especial: pessoas com deficiência, pessoas com transtornos global do desenvolvimento e com superdotação ou altas habilidades. Da mesma forma, inclui-se também todos os segmentos da sociedade que por algum motivo encontram-se em ambientes externos aos muros das escolas.

Voltando-se para a legislação direcionada à educação, consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, em seu artigo 4º que “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (Brasil, 1996, Art. 4).

Nota-se, com isso, que essa legislação se reporta ao Estado como sendo o responsável pela educação e também pela oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com – entre outras necessidades – TEA, na rede de ensino regular. De acordo com o artigo 59º da LDB, cabe aos sistemas de ensino, portanto, atender às necessidades desse público, assegurar profissionais adequados para o AEE e os demais professores – da sala de aula regular – devem ser aptos a incluir esses alunos na sala de aula, promovendo-lhes uma integração. Na íntegra:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, Art. 59).

Esse artigo explicita os papéis de cada agente que está envolvido no processo de escolarização do aluno com deficiência – ou com “necessidade especial”, conforme prescreve a lei citada acima.

Conforme o Art. 3º do Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011, acerca da Educação Especial, do Atendimento Educacional Especializado, entre outras providências, os objetivos do AEE são estabelecidos nos seguintes incisos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Assim, entende-se que o AEE é um importante aliado no desenvolvimento do aluno público-alvo da Educação Especial, pois o atendimento desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais é voltado às especificidades daquele educando, para tanto, o professor dessa sala tem de ser um especialista na área. “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (Brasil, 2008).

Esse professor deve estar em constante diálogo, tanto com o educando, quanto com o professor da sala de aula regular, como também é imprescindível a colaboração da família na efetivação do processo de desenvolvimento e aprendizagem desse aluno, a fim de que ele possa desenvolver suas potencialidades e avançar – assim como os demais colegas.

É notório, portanto, a importância do AEE nas escolas. Devemos considerar, entretanto, que o profissional do AEE não é o responsável pela aprendizagem e desenvolvimento da criança público-alvo da Educação Especial, mas este deve estar “[...] em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.” – conforme prevê o artigo 9º da Resolução n° 4 de 2009, acerca das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação.

No artigo 5º dessa resolução, afirma-se que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado “no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009), ou seja, esse atendimento é algo complementar àquilo que o professor – ou pedagogo – ministra na sala de aula regular. Portanto, não podemos argumentar que os nossos alunos público-alvo da Educação Especial são responsabilidade do profissional do AEE,

isentando-nos do nosso papel de educadores, baseando-nos em falas comuns dos professores contemporâneos tais como “eu não estudei para isso, para lidar com essas especificidades em sala”, “essas crianças são de responsabilidade do psicopedagogo” ou “do AEE”. Não. Se está na nossa sala, é nosso aluno.

Logo, se for de nosso interesse que obtenhamos resultados satisfatórios quanto ao desenvolvimento pleno dos nossos alunos, faz-se necessário que estejamos abertos à efetivação de uma parceria entre professor, profissional do Atendimento Educacional Especializado e família, entre outras instâncias que os cercam. Quanto ao AEE, Lustosa; Figueiredo (2021) o resume assim:

O AEE objetiva apoiar, complementar ou suplementar os serviços educacionais da escola comum. Esse atendimento deve ser realizado no período inverso ao da classe comum e ofertado preferencialmente na própria escola. Com a implantação do AEE nas escolas ampliamos as conquistas sociopolíticas já obtidas em prol de uma educação inclusiva e de qualidade para todos (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 63)

Vê-se, portanto, o papel do Atendimento Educacional Especializado bem como a sua importância quanto às “conquistas sociopolíticas” – nas palavras da autora acima – em relação à Educação Inclusiva.

Ademais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) surge para certificar que os alunos com transtornos e deficiências possam não somente acessar como também participar e aprender. Constatamos essa informação do lermos o documento mencionado anteriormente – elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Esse documento nos traz, entre outros fatores, um novo olhar acerca da Educação Especial, fazendo-nos pensar de acordo com um “perspectiva inclusiva” – conforme podemos deduzir a partir do título da referida política. Para tanto, são mencionados marcos históricos que contam a trajetória que a educação percorreu até que fosse assegurada por lei como um direito de todos – e não somente das classes economicamente privilegiadas, como ocorria em tempos passados. Pode-se perceber isso, por exemplo, através na análise de dados que consta nesse documento acerca do aumento do número de matrículas do público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular.

Essa Política orienta que os sistemas de ensino garantam a

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento

educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar [...] (Brasil, 2008).

Essas entre outras questões são asseguradas por essa Política, a fim de responder às necessidades educativas emergentes. Logo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é voltada à garantia dos direitos das crianças público-alvo da Educação Especial, dado que ela tem o papel de, ao mesmo tempo, orientar os sistemas de ensino a serem inclusivos bem como atenderem às demandas de todos os alunos – sem nenhuma limitação por condição, necessidade, deficiência, entre outros, ofertando a formação mínima necessária para que os educadores o possam fazê-lo.

A Lei N° 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), é marcada por uma mudança muito significativa quanto – entre outros aspectos – à terminologia da palavra “deficiência”, oferecendo-nos um novo olhar, mais abrangente, não limitado exclusivamente à condição biológica do ser humano, mas trazendo consigo a perspectiva do enfrentamento de barreiras nas mais diversas esferas da vida. Trataremos desse aspecto a seguir.

Conforme prevê o Art. 2° dessa lei,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 2).

A partir da análise desse conceito, previsto em lei, infere-se que a deficiência não é a “barreira”, ou seja, independente da deficiência que o indivíduo tenha, não se pode afirmar que ele seja “inútil” – conforme a visão ultrapassada do senso comum – ou “incapaz” de realizar toda e qualquer atividade.

Nesse novo olhar, decorrente dessa definição, não se considera a deficiência como um “problema” – afinal, de fato, ela não é. O problema está nas obstruções que surgem e que tentam barrar a participação desse público.

Assim sendo, percebe-se que essa lei passa a ser mais uma das ferramentas utilizadas para promover e certificar que as pessoas com deficiência tenham garantia de acesso aos seus direitos nos mais diversos campos de sua existência, visto que a LBI aborda o direito desse público à saúde, ao trabalho, à educação, à cultura, entre outras esferas.

Nesse sentido, a LBI (13.146/2015) nos traz esse novo olhar acerca do conceito de “deficiência”. Dessa forma, vê-se a deficiência como um “impedimento de longo prazo” que

pode interferir na participação daquela pessoa à medida que esse impedimento entra em contato com alguma “barreira”. Essa nova definição tira – em parte – o fardo colocado pela sociedade sobre a pessoa com deficiência, fardo este que limita as ações desse público baseado na sua deficiência, e nos põe diante de um cenário no qual as possíveis limitações ocorrem devido às barreiras que surgem nesse processo.

Nesta pesquisa procuramos deter a nossa atenção ao âmbito educacional previsto nessa lei, a fim de fundamentarmos nosso pensamento acerca da defesa do fornecimento de uma educação inclusiva para todas as crianças. Para tanto, necessário seria que as escolas tivessem profissionais capacitados, aptos a desenvolverem práticas de ensino voltadas ao atendimento de toda a sua turma, de modo a contemplar, com isso, o público-alvo da Educação Especial, promovendo-lhes um ensino de qualidade, não excludente – com atividades rotineiramente distintas dos demais alunos da turma –, considerando os diversos níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, sabendo que cada indivíduo é um ser único, com características singulares, os quais carregam diversos saberes, além de terem diferentes interesses e, logo, diferentes formas de aprendizagem.

Depreende-se, portanto, que educandos da Educação Especial aprendem de um modo, ao passo que educandos neurotípicos aprendem de uma outra maneira, e isso não tem relação com a equivocada ideia de que pessoas com deficiência, transtornos ou necessidades especiais tem mais dificuldade de aprender, mas sim com o fato de que aprendem de acordo com suas potencialidades, no sentido pautado anteriormente – não no sentido do capacitismo⁴.

De acordo, com Lustosa e Figueiredo (2021, p. 92-93) “[...] as ações educativas devem ser intencionalmente planejadas com o intuito de promover o acesso, a aprendizagem, a permanência e a viabilização da convivência escolar com as diferenças”. Tais ações devem ser pensadas com base no nosso aluno. Na prática, não se trata de um currículo pronto, um planejamento inflexível, uma ideia concreta etc. Enquanto pedagogos, necessita-se que façamos uma reflexão da nossa prática educativa, o quanto ela influencia a vida dos nossos discentes. A aprendizagem dos nossos alunos é de nossa responsabilidade e, portanto, não podemos terceirizá-la pondo a culpa no Estado, no currículo, na gestão e nas mais diversas esferas que nos rodeiam e que impactam na nossa formação e atuação – embora esses tenham sim sua parcela nesse compromisso com a educação dos indivíduos.

⁴ É a discriminação feita em relação à “capacidade” de certa pessoa. No que se refere às pessoas com deficiência, o capacitismo está inserido na perspectiva de que essas pessoas se diferem – em algum âmbito – do padrão normativo imposto pela sociedade. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência são consideradas “incapazes” (Netto, 2020).

O capítulo II da LBI se refere à “igualdade” e a “não discriminação” e assegura no Art. 8º a responsabilidade conjunta do Estado, família e sociedade acerca da “efetivação dos direitos referentes à [...]” – entre muitos parâmetros – educação de pessoas com deficiência. (Brasil, 2015, Art. 8). Logo, entende-se a educação como um direito de todos, conforme reafirmado nesse documento o direito de igualdade e não discriminação das pessoas com deficiência.

Adiante, o capítulo IV desse documento trata especificamente a respeito do direito à educação, no qual consta que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (*Ibidem*, Art. 27).

Torna-se evidente que a educação inclusiva é um direito que todas as pessoas com deficiência têm, conforme assegura a lei acima, de modo que esse público possa desenvolver suas potencialidades de acordo com suas linhas de interesse – assim como, teoricamente, ocorre com os demais alunos.

O parágrafo único desse mesmo artigo reitera o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade quanto à propiciação de uma “educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (*Ibidem*).

Nesse sentido, por lei, todas as crianças têm o direito de aprender e não deve ser discriminada de modo algum, independente da causa. De acordo com o Art. 28º da LBI,

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; [...] XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; [...] (*Ibidem*, Art. 28).

Assim, por lei, nada justifica a ocorrência de indiferença no ensino a essas crianças, visto que elas têm seu direito a aprender assegurado na legislação. A falta de preparo profissional bem como a ausência quantitativa de componentes curriculares nos cursos de formação inicial para professores, por vezes, são utilizadas como justificativas acerca do “atraso” no desenvolvimento, sobretudo, das crianças público-alvo da Educação Especial. Contudo não se pode afirmar que tais justificativas sejam válidas perante a lei, pois esta assegura a educação como um direito e, ainda, que a formação desses professores envolva essas

temáticas, além de garantir – teoricamente – os profissionais de apoio – os quais, como o próprio nome sugere, servirão de “apoio”, no caso, como uma espécie de suporte ao professor em relação aos alunos com deficiência, no auxílio quanto à realização de atividades, alimentação e higiene, por exemplo.

Assim sendo, essa lei passa a ser mais uma das ferramentas utilizadas para promover e certificar que as pessoas com deficiência tenham garantia de acesso aos seus direitos nos mais diversos campos de sua existência, visto que a Lei Brasileira de Inclusão aborda o direito desse público à saúde, ao trabalho, à educação, à cultura, entre outras esferas.

Essa é uma pequena parcela da legislação voltada aos direitos que o público-alvo da Educação Especial têm em relação ao âmbito educacional, o qual foi de nosso interesse enfatizar nesta pesquisa em específico. Trataremos nos próximos capítulos acerca da nossa formação – enquanto pedagogos –, fazendo um contraste entre a bagagem teórica que recebemos na graduação e aquilo que está previsto em lei, bem como a realidade da prática pedagógica em sala de aula.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“[...] pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão.”

Inês Ferreira Bragança

No presente capítulo fizemos um apanhado de informações teóricas acerca do processo de formação do professor, construindo uma percepção decorrida pelo resgate histórico no que se refere à educação no Brasil – bem como o nosso processo formativo, enquanto professores, nesse aspecto. Além disso trouxemos também as resoluções voltadas para a nossa formação.

Apontamos também sobre a efetivação do nosso trabalho docente, pincelando de maneira inicial no tocante às práticas inclusivas em sala de aula – para instigar essa discussão, que será debatida posteriormente, no capítulo seguinte.

4.1 Breve contexto histórico do processo de formação do professor

O processo de formação do professor é uma questão mais antiga do que possamos imaginar. Gatti *et al.* (2019, p. 20) afirma isso quando diz que

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história (Gatti *et al.*, 2019, p. 20).

Nota-se, portanto, que há uma precariedade nas nossas formações. Assim como essa é uma demanda bem antiga, também é a questão educação no Brasil, a qual teve início há muito tempo. Não obstante, a falta de preparo ou qualificação formativa e profissional também. Em tempos anteriores, por exemplo, quando os portugueses aqui chegaram os padres eram os “professores” dos povos originários.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 15), a docência “desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” – como era em tempos passados, no caso dos padres – citados anteriormente.

Em 1549 o público alvo da educação eram os meninos, única e exclusivamente. Passados mais de 300 anos, os professores ainda lecionavam sem terem necessariamente uma formação adequada para exercer tal profissão. As primeiras escolas de professores foram desenvolvidas em 1835, tendo em vista a capacitação profissional desta coletividade.

Com a Constituição Federal de 1988, o direito à educação passou a ser mais incisivo nos documentos oficiais, além das leis previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que totalizam esse direito de todos, o qual é a educação (Brasil, 1988, art. 205).

Sendo a educação um dever do Estado – como também da família e com o apoio da sociedade –, o papel de garantir que os professores sejam aptos a lidar com as diversas situações e condições em sala é essencialmente dele.

Abrir as portas da escola para receber crianças com os mais diversos transtornos, deficiências, dentre outras especificidades não pode ser taxado como “inclusão”, afinal, em concordância com Figueiredo (2013, p. 143),

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, lingüísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Dessa forma, a inclusão dessas crianças ocorre quando, de fato, têm participação ativa na rotina escolar, quando elas aprendem e se desenvolvem, cada uma no seu tempo, porém sem nenhum empecilho ou “atraso” por motivos de não haver a preparação profissional adequada do docente para auxiliá-las no percurso escolar – assim como o fazem com as demais crianças, por exemplo.

Antes de incluir as crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas – nas matrículas escolares – necessita-se uma inclusão destas na matriz curricular do curso dos profissionais de ensino que as encontrarão em sala de aula – os docentes, os professores, os pedagogos.

Considerando o que Gatti *et al.* (2019) diz acerca da complexidade predominante no ato de exercer a docência, visto que se trata de um trabalho “[...] realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa” (Gatti *et al.*, 2019, p. 41), inferimos que o nosso processo de formação é complexo. Nesse sentido, tentaremos, agora, aprofundar-nos acerca da nossa profissão e da primazia de nossa formação.

4.2 A institucionalização da profissão docente

Abordamos neste tópico um pouco sobre o capítulo 1 “O passado e o presente dos professores” do livro “Profissão Professor” de Antônio Nóvoa (1999) – doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea –, grande nome no âmbito da educação reconhecido atualmente em plano internacional por suas contribuições nessa área.

“A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (Nóvoa, 1999, p. 15). Conforme mencionamos anteriormente, acredita-se que o início da nossa profissão data-se de 1549, quando chegaram aqui os jesuítas e os padres e, na intenção de catequizar os povos originários, apregoavam a sua fé, faziam a leitura da palavra divina e os ensinavam os valores cristãos.

Posteriormente,

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de selecção e de nomeação dos professores. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve os novos desígnios sociais e políticos: é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado. Neste sentido, a estratégia de recrutamento não privilegiará os candidatos que tencionam fixar-se nas suas terras de origem, visando, pelo contrário, a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado. Os professores aderem a este projecto, que lhes assegura um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações: a funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente (*Ibidem*, p. 17).

Assim sendo, nota-se que nesse período – já no final do século XVIII – começou o processo de formalização da nossa profissão – de professor. A partir disso, o ensino só poderia ser ministrado se o professor foi habilitado pelo Estado para tal – e em decorrência de um exame que comprovasse sua aptidão para lecionar. “Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da actividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área” (*Ibidem*, p. 17).

Começa-se, então, o “processo de profissionalização da actividade docente” (*Ibidem*, p. 17), de modo a definir “um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente” (*Ibidem*, p. 17). Nesse sentido, a nossa profissão passa a ganhar legitimidade.

Assim, ao longo dos séculos passamos por muitas mudanças que revolucionaram o nosso curso até chegar ao que temos hoje. Isso se deu graças as reivindicações dos professores que foram antes de nós, e que lutaram para a consolidação do nosso curso e da nossa profissão.

“Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir” (Nóvoa, 2019, p. 14).

Nesta pesquisa buscamos isso, pensar a nossa profissão, as nuances da nossa formação, a nossa preparação para ensinar um público tão vasto de pessoas – que se dá desde bebês até a adultos –, e agir. A nossa intenção não é parar com essa pesquisa, mas fazer com que ela seja uma porta para que também outros pesquisadores possam adentrá-la e que deem continuidade, sempre buscando melhorias no âmbito de nossa formação, a fim de que propiciemos o nosso melhor aos nossos alunos.

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflectam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (Lawn, 1991, p. 39).

Nós consentimos com a ideia do autor acima, no sentido de que devemos nos comprometer, de fato, com a educação nos nossos alunos, a partir de um processo de reflexão e ação, planejamento, mudanças, formação, tudo isso nos molda enquanto professores. Não se trata apenas de absorver aquilo que está no campo teórico da nossa formação – bem como os conceitos, técnicas e metodologias, por exemplo –, mas de pôr em prática o que aprendemos, sabendo que cada criança é um ser único, dotado de individualidades, experiências e distintas formas de aprender.

Sabemos agora um pouco do processo envolto no nosso campo de formação, de onde ela veio e – atualmente – onde chegamos. O modo como nossa formação está organizada hoje, regida sob as devidas legislações que tratemos posteriormente, não significa que se acabaram as mudanças a serem feitas. Pelo contrário, ainda há muito a se pensar sobre esse assunto, considerando que “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9).

4.3 A formação de professores e a inclusão do público-alvo da Educação Especial

“A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.”

Antônio Nóvoa

Neste tópico nos aprofundamos teoricamente quanto à formação de professores, trazendo em especial as resoluções voltadas ao curso de graduação em Pedagogia – licenciatura – e à formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados – e, também, para a formação continuada. Contudo, enfatizaremos a primeira parte, a qual é de nosso interesse no presente trabalho.

4.3.1 As resoluções voltadas para formação de professores

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1/2006 acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura –, o pedagogo deve ter sua formação norteada em alguns princípios, os quais o tornarão apto a atuar em sala de aula. No parágrafo primeiro do artigo 2º dessa resolução temos a compreensão do que é a docência. Na íntegra,

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

Enfatizemos aqui a visão acerca da docência – definida na resolução mencionada acima –, na qual a intencionalidade colocada no processo pedagógico é pontuada. Nesse sentido, de acordo com Libâneo (1994, p. 150), “o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos estudantes, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos a que chamamos métodos de ensino.”. Logo, reiteramos a importância da intencionalidade no processo de aprendizagem da criança, a qual deve estar contida em cada etapa do planejamento da aula, nas atividades, na avaliação, entre outros momentos.

Continuando, no artigo 5º da resolução citada, temos as aptidões do egresso do curso de Pedagogia, entre as quais destacamos aquelas previstas nos incisos IV, V, VI e X, qual sejam:

[...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...] X - 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 [...] (*Ibidem*).

Diante disso, nota-se que não há – até aqui – uma clareza quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A “cobrança” em relação à formação que recebemos está em demonstramos “consciência da diversidade, respeitando as [...] necessidades especiais [...]” (Brasil, Art. 5º, 2006).

Explanando um pouco mais essa resolução, no artigo 8º encontramos os incisos voltados ao projeto pedagógico da instituição acerca da integralização de estudos, a qual deve ser efetivada por meio de:

[...] III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas [...] (Brasil, Art. 8º, 2006).

A partir da leitura do inciso III do referido artigo, constatamos que a “educação de pessoas com necessidades especiais” é uma opção dentre as muitas atividades complementares que compõem o projeto pedagógicos das instituições formadoras – e não uma obrigatoriedade, conforme acreditamos que deveria ser. Todavia, ainda que não seja obrigatória nessa resolução, temos em nosso componente curricular – da FAGED/UFC – uma cadeira voltada à Educação Especial como sendo um componente curricular obrigatório na nossa estrutura curricular.

O artigo 6º da referida resolução aborda a questão da estrutura do curso de Pedagogia, dispondo um núcleo de estudos básicos, de modo a desenvolver a

[...] d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas [...] (Brasil, Art. 6º, 2006).

Infere-se, portanto, que conheçamos – enquanto pedagogos – o ser humano em sua magnitude e suas copiosas formas de aprender, contemplando seus interesses, suas necessidades e instiguemos seu desenvolvimento nas mais diversas dimensões. Deduz-se que esses parâmetros se encaixam em todos os alunos, independentemente de terem ou não alguma dificuldade de aprendizagem ou transtorno neurológico, por exemplo.

Após esse apanhado de informações relacionadas ao curso de Pedagogia, faremos agora uma reflexão da Resolução CNE/CP N° 2/2015 acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados – e, também, para a formação continuada. Enfatizaremos a primeira parte, a qual é de nosso interesse na presente pesquisa.

O capítulo II trata-se das disposições gerais e no primeiro parágrafo do segundo artigo desse documento temos o seguinte entendimento acerca da docência:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, Art. 2).

Logo, a intencionalidade educativa está posta nesse parágrafo de modo que precisamos – enquanto professores em formação – nos apropriarmos não só de conhecimentos gerais, mas também de específicos. A Educação Especial se encaixa nesse âmbito no que tange às especificidades educacionais, de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos em questão.

Ademais, no 5º parágrafo do artigo 3º dessa resolução temos os “princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”. Dentre os tais, destacamos aquele previsto no inciso II, que diz:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (*Ibidem*, Art. 3).

A nossa formação deve nos construir sujeitos promotores de uma educação inclusiva, para que os nossos educandos também desenvolvam práticas inclusivas em seu cotidiano – tenham estes alguma deficiência, transtorno ou não. Enquanto educadores precisamos criar caminhos para a construção do conhecimento nas mais variadas esferas da vida dos nossos alunos, considerando o que Paulo Freire (1996) disse acerca dessa tarefa: Ensinar não é

transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (p. 25).

A questão da diversidade – bem como a valorização desta – deve ser abordada em sala de aula, de modo a propiciarmos momentos de troca de conhecimento acerca dessa temática, da inclusão, na tentativa de trazer elucidação a respeito daquilo que outrora nossos alunos não conheciam ou mesmo de desconstruir equívocos nesse campo – no combate ao preconceito e à discriminação.

Que a nossa formação nos conduza ao que preveem os incisos VIII e IX do artigo 5º da presente resolução, ou seja,

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições (Brasil, 2015, Art. 5).

Assim, nota-se que o respeito e a valorização são práticas que devemos exercer, afinal, essas são práticas inclusivas. Para tanto, devemos estar em constante atualização, na busca por conhecimento, pela compreensão das novidades nos mais diversos âmbitos – principalmente no que diz respeito ao nosso aluno.

O artigo 8º traz algumas aptidões que o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deve possuir. Entre as tais: [...] VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (*Ibidem*, Art. 8).

Mais uma vez reitera-se a questão do respeito às diferenças e, no referido inciso, destaca-se o público com “necessidades especiais”.

Acreditamos que o professor “respeita” seu aluno quando busca ofertá-lo uma educação de qualidade, sem distinção, quando não se atenta à deficiência, mas à pessoa com deficiência. Isso faz total diferença na hora de planejar suas aulas, pois ao focar o seu olhar na pessoa antes de olhar para a deficiência, o educador põe em prática sua habilidade de colocar o seu aluno no centro de seu planejamento e inclina-se à elaboração de práticas pedagógicas dotadas de intencionalidade – pois não se detém a “barreiras”, mas a caminhos.

Diante do exposto, compreendemos que as resoluções destacadas – voltadas a nossa formação – são vagas no que se refere à Educação Especial. Nesse âmbito, no geral, infere-se que as resoluções se resumem ao respeito, à tomada de consciência e à valorização da

diversidade, bem como do público-alvo da Educação Especial ao passo que também a nossa formação deve prover a inclusão.

Depreendemos, portanto, que esses documentos não refletem em sua essência o papel da inclusão a ser exercido pelo professor. Torna-se evidente que falta essa “cobrança” nessas resoluções para que a pauta da inclusão, bem como da Educação Especial, seja efetivada nos cursos de formação.

5 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC: UMA FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO?

“[...] interessa pensar como as universidades vêm elaborando seus currículos para formar profissionais aptos a atender à demanda do público da educação inclusiva.”

Viviane Borges Dias e Luciene Maria da Silva

Neste capítulo fizemos a análise dos dados coletados na pesquisa documental e de campo. Abordamos também a questão do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2014) da Faculdade de Educação da UFC, fazendo um apanhado dos componentes curriculares tangentes à Educação Especial e/ou à Inclusão, bem como uma análise do ementário de tais componentes, além de relacionarmos isso com a prática em sala de aula, na inclusão dos educandos com dificuldades de aprendizagens, transtornos do neurodesenvolvimento etc.

Ademais, verificamos o que o nosso PPC (2014) trás acerca do perfil do egresso do curso de Pedagogia e fizemos um alinhamento sobre o que diz esse documento e a realidade enfrentada pelos egressos do ano anterior – 2022 –, os quais passaram no último concurso para professor efetivo da Rede Municipal de Fortaleza e estão atualmente em sala de aula, atuando nas escolas do nosso município.

Para tanto, apresentamos – também – nos tópicos que se seguem as respostas desses egressos diante do questionário que elaboramos acerca dessa temática.

5.1 Componentes curriculares que abordam a temática da Educação Especial e/ou da Inclusão

De acordo com o Projeto Pedagógico (2014) do Curso de Pedagogia (licenciatura), – ofertado nos turnos Vespertino-Noturno – da Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal do Ceará/UFC, os graduandos precisam cumprir determinada carga horária no curso.

Assim, tendo como carga horária total referente ao período de graduação 3.216 horas, o curso de Pedagogia da UFC faz a seguinte distribuição, subdividindo-se em cinco integralizações:

Tabela 1: Distribuição da carga horária total do curso de Pedagogia da FACED/UFC

INTEGRALIZAÇÃO	CRÉDITOS	HORAS
Disciplinas Obrigatórias	131	2096
Disciplinas Optativas	36	576
Estágio Obrigatório	20	320
Trabalho de Conclusão de Curso	3	48
Atividades Complementares	11	176
TOTAL	201	3216

Fonte: elaborada pela autora (2023) a partir das informações do PPC do ano de 2014.

Logo, nesta pesquisa, faz-se necessário que observemos também a especificidade dessa distribuição quanto à pauta que é de nosso interesse investigar no presente trabalho: a Educação Especial, a inclusão, entre outras questões nesse mesmo sentido.

Para tanto, fizemos uma busca no PPC (2014) do nosso curso e lemos todo esse documento, bem como o que cada componente curricular deve abordar no decorrer das aulas, e elaboramos uma tabela com os componentes que mais se aproximavam da nossa temática – trazendo também as suas ementas –, a fim de que pudéssemos visualizar o que a nossa estrutura curricular tem a nos ofertar em relação ao âmbito da Educação Especial e os temas correlacionados a esta – os quais estão no centro dessa pesquisa. Assim sendo, segue a tabela com os respectivos componentes curriculares acompanhados de suas ementas:

Tabela 2: Componentes curriculares e ementas do curso de Pedagogia da FACED/UFC correlacionados à Educação Especial

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA – COM GRIFOS NOSSOS, EM NEGRITO, QUANTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL (OBRIGATÓRIA)	A educação especial no contexto da sociedade e da escola pública brasileira; políticas e desafios atuais; o atendimento educacional especializado como serviço de apoio à inclusão escolar do aluno público alvo da educação especial, princípios e metodologia do atendimento educacional especializado , a tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional .

<p>PSICOPEDAGOGIA (OPTATIVA)</p>	<p>Caracterização do campo de trabalho, objeto de estudo e formação do psicopedagogo. Visão pluridimensional do processo de aprendizagem e seus problemas. Avaliação e prática psicopedagógica.</p>
<p>PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO (OPTATIVA)</p>	<p>Conceitos básicos da psicomotricidade. Conhecimento do mundo construção e organização do sujeito. Desenvolvimento e distúrbios psicomotores. Práticas educativas e desenvolvimento psicomotor: avaliação, educação e reeducação psicomotora.</p>
<p>PRÁTICA E ENSINO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA (OPTATIVA)</p>	<p>Observação, participação e desenvolvimento de atividades pedagógicas envolvendo o ensino e a gestão da classe no contexto das diferenças, bem como o desenvolvimento de estágio em escolas municipais que tenham alunos publico alvo da educação especial na sala de aula do ensino comum e que oferecem a atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência intelectual, superdotacao/altas habilidades e deficiências sensoriais ou motoras e transtornos globais do desenvolvimento.</p>
<p>EDUCAÇÃO INCLUSIVA (OPTATIVA)</p>	<p>Princípios e fundamentos da inclusão escolar e bases legais. Educação inclusiva e educação especial: especificidades e atribuições. Educação especial no contexto da escola pública brasileira: políticas e desafios atuais. Características do aluno com deficiência sensorial, intelectual, motora e altas habilidades/superdotação. Singularidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e implicações nas praticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar. Gestão da escola e da sala de aula no contexto das diferenças.</p>
<p>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (OPTATIVA)</p>	<p>Direitos Humanos, democratização da sociedade, cultura de paz e cidadanias. O nascituro, a criança e o adolescente como sujeitos de direito: perspectiva histórica e legal. O ECA e a rede de proteção integral. Educação em direitos humanos na escola: princípios orientadores e metodologias.</p>

	<p>O direito à educação como direito humano potencializador de outros direitos. Movimentos, instituições e redes em defesa do direito à educação. Igualdade e diversidade: direito à livre orientação sexual, direitos das pessoas com deficiência, direito à opção religiosa e direitos ligados à diversidade étnico-racial. Os direitos humanos de crianças e de adolescentes nos meios de comunicação, nos livros didáticos e nas mídias digitais.</p>
<p>APRENDIZAGEM: PROCESSOS E PROBLEMAS (OPTATIVA)</p>	<p>Conceituação de aprendizagem e tipos. Fatores determinantes, influenciadores e epistemológicos do ato de aprender. Processos de aprendizagem nas abordagens: comportamental, cognitivista e afetiva. Potencialidades de aprendizagem na dislexia, disgrafia, disortografia, disfonia, disfemia (gagueira), discalculia. déficit de atenção.</p>
<p>IDENTIDADE, DIFERENÇA E DIVERSIDADE (OPTATIVA)</p>	<p>Imagens do pensamento (noologia) e suas relações com a Educação; Identidade, diferença e diversidade na Imagem dogmática do pensamento (Representação Clássica); Identidade, Diferença e Diversidade no Pensamento sem Imagem (Filosofia da Diferença); Processos de individualização e normalização nas sociedades disciplinares e nas sociedades de controle; Biopolítica dos processos de inclusão e exclusão.</p>

Fonte: elaborada pela autora (2023) a partir das informações do PPC do ano de 2014, com grifos nossos.

A partir dessa análise, pode-se observar que, na estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFC, há apenas um componente curricular obrigatório que envolve o aspecto da Educação Especial, que, no caso, é o próprio componente “Educação Especial” (64h).

Da carga horária de cadeiras obrigatórias total de 2.096 horas, apenas 64 são destinadas à Educação Especial – como um todo. Há entre as sessenta e três optativas disponíveis na nossa estrutura curricular – dentre as quais os estudantes de pedagogia em formação da UFC podem escolher entre cursar tais componentes ou não, podendo priorizar outras áreas de acordo com seu interesse –, sete que tocam em algum aspecto essa temática. São elas: Prática e Ensino em Educação Inclusiva (64h); Psicopedagogia (64h); Educação Inclusiva (64h); Psicomotricidade e Educação (64h); Identidade, Diferença e Diversidade (64h); Aprendizagem: processos e problemas(64h); e Educação em Direitos Humanos (64h).

Assim, da carga horária total de 576 horas referentes aos componentes optativos que devemos cursar, temos em nossa composição curricular 448 horas – que diz respeito ao somatório das horas relacionadas aos sete componentes mencionados acima – que percorrem ao tema da Educação Especial abordado nesta pesquisa. Ademais, quanto à integralização dessas horas, podemos escolher ainda cursar “[...] 22,23% da carga horária das Disciplinas Optativas em disciplinas Optativas Livres” (PPC, 2014, p. 07).

Torna-se claro que se o educando do curso de Pedagogia optasse por cursar todos esses componentes mencionados, talvez, a sua formação, bem como o seu conhecimento sobre a presente temática, seria consideravelmente mais fundamentada nesse sentido – se comparado ao que obtemos cursando apenas o componente obrigatório: Educação Especial.

Todavia, a realidade é que o campo de componentes optativos é bem amplo – dado a vastidão dos nossos campos de atuação enquanto pedagogos. Assim sendo, sabe-se que entre os mais diversificados componentes curriculares optativos, nem todos os pedagogos em formação vão optar por fazer todas as cadeiras relacionadas à Educação Especial e à inclusão – por exemplo. Essas escolhas variam conforme os interesses formativos de cada docente.

De acordo com a LDB (1996), os professores devem “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 1996, Art. 13), mas não compete a eles organizarem a estrutura curricular do curso de pedagogia, tão somente cumprir a carga horária de componentes obrigatórios e escolher entre as suas cadeiras optativas as que se voltam para a área de seu interesse – e nem todos se interessam por essa área, pois cada pessoa tem suas preferências. Afinal, a variedade de componentes optativos que compõem a estrutura curricular do curso existem para que, de fato, possa-se “optar” por aprofundamento em determinada área do conhecimento, conforme a atração de cada discente em relação às cadeiras disponíveis nessa matriz.

Baseando-nos nas resoluções vistas no capítulo anterior, percebe-se que, em linhas gerais, o nosso PPC (2014) segue aquelas pautas destacadas, no que diz respeito à abordagem desses conteúdos – também nos componentes optativos –, porém acreditamos que tem deixado a desejar no que tange à “atualização da prática docente”, prevista no inciso IX do artigo 5º da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, que diz que a nossa formação deve nos conduzir “IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições” (Brasil, 2015, Art. 5).

5.2 O Perfil do Egresso do Curso de Pedagogia

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFC do ano de 2014, percebemos a pretensão desse projeto, qual seja: “[...] delinear a formação de um sujeito capaz de atuar em diversos âmbitos educativos, respondendo a diversas demandas e exigências de uma sociedade cada vez mais complexa, transformada e transformadora [...]” (PPC, 2014, p. 10). Bem sabemos que o campo de atuação do pedagogo é, de fato, vasto e, com isso, espera-se que atuemos plenamente em cada uma dessas áreas. Contudo, sem muitas delongas, deixamos aqui a nossa crítica quanto a essa característica generalista que tem o nosso curso. Como expecta-se que um ser humano conclua uma graduação em quatro anos, de modo que esta o “habilite” para atuar em campos tão diversificados?

Trazemos esse questionamento aqui para refletirmos, mas gostaríamos de enfatizarmos “somente” o aspecto da nossa formação no que tange a vastidão de pessoas – dado que essa formação nos permite ensinar tanto bebês, se optarmos por atuar no berçário, quanto adultos, caso atuemos na Educação de Jovens e Adultos, além das crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental – que ela nos “capacita” para ensinar.

Busquemos agora a compreensão dos princípios que regem o nosso curso. Entre os tais, encontramos o seguinte:

Respeito e valorização das diferenças e das diversidades culturais e linguísticas, como forma de democratizar os processos educativos – A formação em Pedagogia desenvolve no educando uma consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental, ecológica, étnico, racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiosas, políticas, ideológicas, escolhas sexuais, necessidades especiais, entre outras (*Ibidem*, p. 14).

Logo, entende-se que a questão do “respeito e valorização das diferenças” estão presentes entre esses princípios que englobam o nosso curso. Ao final da citação acima, encontramos como parte dessas questões a serem respeitadas e valorizadas, as “necessidades especiais”. Assim, podemos fazer a seguinte reflexão: como um professor pode respeitar e valorizar as necessidades especiais dos seus educandos?

“[...] o currículo poderia ser um meio para que os professores, pudessem (re) pensar sua prática, problematizando, por exemplo, como a educação inclusiva pode proporcionar a identificação e o respeito com o outro” (Dias; Silva, 2020, p. 411). O respeito e a valorização das necessidades especiais dos nossos educandos têm de começar antes de adentrarmos em uma sala de aula regular – como professores. Tem que começar na composição da nossa estrutura curricular enquanto nos formamos professores.

Assim sendo, inclusão não se dá somente em ter na nossa sala de aula – entre os nossos alunos – educandos com TEA, outros transtornos que afetam o desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Ela ocorre quando esses alunos são vistos como parte da nossa turma, como pertencentes, não como “alunos do professor do AEE” ou dos chamados profissionais de apoio. Enquanto educadores, respeitamos e valorizamos as necessidades especiais dos nossos educandos quando eles também são colocados no centro do nosso planejamento, e não ao lado.

Entre os objetivos do nosso curso previstos no PPC (2014) está o de

[...] Incluir formação conhecimentos referentes à Gestão de Sistemas Educativos/Escolares, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos/Popular, Arte e Educação, Educação Inclusiva, Informática na Educação, Educação a Distância, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Formação Intercultural, entre outras, as quais poderão ser aprofundadas na pós-graduação [...] (*Ibidem*, p. 16-17).

Conforme a análise feita no tópico anterior, constatamos que há componentes curriculares optativos ofertados quanto à Educação Inclusiva – prevista entre os objetivos destacados acima –, bem como a outras áreas que circundam a Educação Especial – componente de maior destaque nesta pesquisa.

Sabendo agora que esses conteúdos estão presentes na estrutura curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da UFC, observemos o que o PPC (2014) afirma sobre o perfil do egresso da referida graduação. Para iniciarmos essa fundamentação, trouxemos o que o nosso PPC define acerca do egresso, no caso, é

[...] um agente social e político que contempla e respeita as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racional e de gêneros, bem como as especificidades relativas a faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (*Ibidem*, p. 17-18).

Com isso, reafirmamos que a atuação do pedagogo se estende a contemplar e respeitar as especificidades – quanto àquelas mencionadas logo acima – em relação às necessidades especiais. Isso é reiterado ao longo do PPC (2014), conforme observamos no âmbito das competências e habilidades desenvolvidas durante a nossa formação, por exemplo, a de “Respeitar as diferenças de natureza ambiental e ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.” (*Ibidem*, p. 19).

Baseando-nos agora na Resolução N° 2/2015 acerca das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”

(Brasil, 2015), traremos a seguir três incisos do artigo 8º do capítulo três dessa resolução quanto ao egresso “da formação inicial e continuada” (*Ibidem*), o qual diz que a nossa formação deve nos tornar aptos a

[...] II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; [...] VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras [...] (Brasil, 2015).

Nota-se com isso que, tanto no Projeto Pedagógico (2014) do nosso curso quanto na resolução citada acima, o público-alvo da Educação Especial deve ser – resumidamente – respeitado. Esses documentos destacam a importância de respeitarmos as “diferenças”, a “diversidade”. A questão que surge agora é “Quem são os diferentes?”.

Uma pessoa não é diferente de outra porque apresenta uma deficiência, ela é diferente simplesmente pelo fato de existir, logo a exclusão escolar não pode se respaldar na existência da deficiência como um atributo nem no mito da homogeneidade, porque ela não existe. (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 24).

Nessa perspectiva, o discurso de que “somos todos iguais” não se encaixa aqui. Na realidade, os “diferentes” somos nós. Somos todos diferentes. Carregamos diferentes experiências, culturas, valores, crenças, costume, afinal, somos dotados de singularidades. Somos diferentes uns dos outros em vários aspectos e, por vezes, até mesmo os documentos oficiais, a escola, a própria legislação opta por se deter à “deficiência” daquele indivíduo para dizer que ele é o “diferente” por tal causa e, por isso, não aprende. O parágrafo acima põe essa ideia equivocada por terra.

Desse modo, como egressos do curso de Pedagogia, – e para muito além do que dizem os documentos sobre o nosso perfil – sejamos profissionais aptos a promover uma educação de qualidade e não-excludente aos nossos educandos

5.3 Análise da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFC à luz da inclusão – também – de crianças com TEA nas escolas

Ao analisarmos no nosso PPC (2014) a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, com olhar central no âmbito da educação e

inclusão de educandos da Educação Especial, percebemos que o componente curricular do curso de Pedagogia da UFC não se volta a atender com excelência esse público. Observamos que, se buscarmos olhar dentre as deficiências, especificamente o TEA, iremos identificá-lo sendo estudado dentro dos componentes curriculares de Educação Especial, Psicopedagogia e Educação Inclusiva.

Sabemos que as áreas de atuação do pedagogo são diversas e não se limitam apenas à sala de aula. Contudo, acreditamos que é necessário que haja um pouco mais de atenção com os alunos com TEA nas escolas, dado o índice crescente de diagnósticos no mundo inteiro – bem como a alta no número de matrículas nas escolas de ensino regular, fato demonstrado a seguir:

Figura 1: Percentual de matrículas do público-alvo da Educação Especial em salas regulares de ensino.

Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – Brasil – 2009-2020



Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação (2021).

Nesse sentido, com atenção a esses dados, e considerando a relevância dessa temática, torna-se indispensável que as universidades – públicas e privadas – revejam a estrutura curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, a fim de que os pedagogos – profissionais que atuarão no ensino, influenciando de maneira positiva ou negativa o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças – tornem-se aptos – de acordo com a formação obtida – a lidar com as diversas situações em sala de aula, como nesse caso, de haver um ou mais alunos com TEA nas suas turmas.

Concordamos com Pimenta (1995) quando ela escreve que “um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade” (p. 14). Nesse sentido, se a nossa realidade é

essa – destacada na figura acima –, acreditamos na necessidade que há, de que o nosso curso passe por uma atualização na sua composição curricular.

Atentando-nos agora aos dados relacionados à Educação Inclusiva no município de Fortaleza, de acordo com Lustosa (2023),

Quanto ao panorama da educação inclusiva do Município de Fortaleza tem-se, segundo informações da SME, ano 2023, são 13.031 estudantes matriculados do público da Educação Inclusiva, classificados com alguma deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades. Destes, 11.034 estudantes possuem laudo médico e 1.997 possuem avaliação pedagógica.

Para atender essa demanda o município conta com 305 salas de Recursos Multifuncionais, 350 professores lotados para o AEE; 644 profissionais de apoio escolar para suporte na alimentação e higienização; 766 assistentes de inclusão cujo objetivo é o fortalecimento de ações inclusivas nas unidades escolares, e ainda conta com 166 estagiários de pedagogia e psicologia nas salas de recursos multifuncionais, dando apoio aos professores do AEE.

Para além da análise dos números de matrículas, percebe-se também que o professor da sala regular, teoricamente, tem uma rede de apoio no que tange à educação dos seus alunos público-alvo da Educação Especial. Ainda assim, reafirmamos a necessidade de haver um reajuste na nossa estrutura curricular, afinal, os professores titulares são/seremos nós.

Desse modo, Nunes *et al.* (2023) consideram

[...] a importância das investigações nesse campo, devido à posição do Ceará como o segundo estado do Nordeste com maior número de matrículas na educação especial, totalizando 79.414 estudantes em um universo de 2.140.122 alunos. Esses números destacam a necessidade de estudos mais aprofundados nesse cenário educacional.

Assim sendo, conforme os dados destacados acima, reitera-se que os educandos público-alvo da Educação Especial estão inseridos nas escolas. Logo, faz-se necessário que eles também estejam na nossa composição curricular, as suas especificidades, necessidades educacionais etc. Enquanto professores em formação, temos que nos atentar aos dados, ao que diz respeito aos alunos que teremos em sala de aula, a fim de que estejamos conscientes e que procuremos nos aprofundar nas respectivas áreas para propiciar aos nossos educandos uma educação de qualidade – de acordo com nossas potencialidades.

“No Brasil, de acordo com os dados mais recentes do Censo Escolar (2022), o número de matrículas na Educação Especial alcançou 1,5 milhão, representando um aumento de 29,3% em relação a 2018” (Nunes *et al.*, 2023). Logo, elucida-se que o aumento do número desses alunos nas salas de aula é um fato. A questão agora é: eles estão sendo – verdadeiramente – incluídos? A nossa formação – considerando a atual estrutura curricular no nosso curso – nos permite isso?

Sabe-se que o pedagogo em si não tem a obrigatoriedade de saber tudo sobre autismo ou sobre qualquer outro transtorno, deficiência ou distúrbio que seus alunos possam chegar a serem diagnosticados, todavia conforme mencionamos no capítulo anterior quanto às resoluções voltadas para a formação de professores – onde fizemos uma síntese da Resolução CNE/CP N° 2/2015 –, os incisos VIII e IX do artigo 5° do documento em questão nos impulsionam a estarmos em constante atualização quanto ao desenvolvimento de nossas práticas, de modo a nos aprimorarmos e propiciarmos uma educação inclusiva (Brasil, 2015, Art. 5).

Logo, faz-se necessário que as faculdades e universidades forneçam um processo de formação que envolva os assuntos sobre as “necessidades educacionais especiais” na sua composição curricular a fim de que os professores ampliem seus saberes nesse sentido e propiciem uma aprendizagem significativa aos seus educandos, de modo a facilitar o desenvolvimento e o aprendizado de todos.

5.4 A influência da formação de pedagogos e a inclusão de crianças com TEA nas aulas

O interesse em investigar a formação do pedagogo numa perspectiva inclusiva, centra-se também na importância da sua atuação em salas de aula com a presença de educandos público-alvo da Educação Especial. Aqui, particularmente, lançamos nosso olhar para o TEA.

O Ministério da Saúde define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um “um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem, interação social e comportamento” (Brasil, 2022), ou seja, é um distúrbio diretamente relacionado ao cérebro que vai resultar em alguns comportamentos repetitivos e estereotipados, além de inúmeras outras características que esse espectro envolve e se manifesta de maneira diferente de um ser humano para outro, não podendo dizer que há um certo “padrão” para identificarmos uma criança autista.

Contudo, consideramos ser necessário que tenhamos uma formação que aborde os temas presentes na sala de aula dos dias atuais. Assim sendo, nós, educadores, poderemos buscar meios alternativos de ensino, a fim de que todos os nossos alunos consigam se desenvolver e aprender sem muita discrepância entre um e outro – embora haja entre os tais, condições de aprendizagem diferentes, no caso de haver algum aluno público-alvo da Educação Especial, por exemplo, com TEA.

“Formar o docente e o pedagogo é o que está definido para os cursos de pedagogia. No entanto, [...] essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 25). Concordamos com o pensamento dessa autora

acerca da generalização da nossa formação, pois um pedagogo é um profissional que pode exercer entre várias funções a de ensinar, educar, dando aulas em ambientes escolares e não escolares, por exemplo. Nesse sentido, a nossa formação deve envolver muitas áreas, a fim de preparar-nos para as mais diversas atividades que nós desenvolveremos nos campos de atuação de nossa profissão.

Contudo, para fazer sentido, essa vastidão de áreas de atuação precisa caminhar para a formação continuada, para as especializações, de modo que o pedagogo possa aprofundar seus saberes em uma determinada área, de acordo com suas preferências e com o olhar que o curso lhe oferece – ainda que de maneira “superficial”, conforme a autora acima, afinal, um curso de pedagogia que dura em média de 4 a 5 anos não pode formar especialistas em todas as áreas que o envolvem.

Lustosa e Figueiredo (2021, p. 18) falam acerca da

[...] proposição de atividades diversificadas e de metodologias capazes de incluir todos os estudantes na realização das atividades pedagógicas, com um ensino voltado para a promoção de aulas mais criativas e significativas para os estudantes e seus centros de interesse valorizando suas potencialidades.

A continuidade na formação e a especialização na área da inclusão, com certeza, contribuem para que o pedagogo realize tais práticas. O estudante deve ser o centro no nosso planejamento. Todos os alunos, sem distinção, são verdadeiras potências. O nosso ensino, a relação entre professor e aluno que construiremos ao longo dos dias de convivência em sala de aula causarão algum impacto na vida desse discente. Seria de grande valia que olhássemos para as potencialidades desses alunos e buscássemos meios de desenvolvê-las ao invés de erroneamente pensarmos que “eles não aprendem, eles são laudados”. O laudo é considerado, nesse sentido, uma barreira que impossibilita o desenvolvimento e a aprendizagem do dito aluno, “laudado”.

Assim, Lustosa e Figueiredo (2021) evidenciam a importância de “ressaltar que a educação inaugura uma nova perspectiva quando focaliza a aprendizagem para o acesso que o sujeito tem a ela e não para a deficiência como impedimento para tal apropriação.” (*Ibidem*, p. 24), e complementam: “[...] não é a deficiência que impede que o sujeito aprenda, mas as barreiras que se interpõem a esse processo” (*Ibidem*, p. 24). Nesse entendimento, faz-se imprescindível que reeduquemos o nosso olhar, que não nos atentemos apenas para as deficiências, para os transtornos ou para os laudos, mas para o nosso aluno e as barreiras que surgem no processo de aprendizagem deste – conforme salienta a autora mencionada acima.

Dessa, maneira, para incluir de fato crianças com Transtorno do Espectro do Autismo nas escolas, não basta ter um número “x” de alunos autistas matriculados em determinada escola, por exemplo, e esta poderá se dizer uma “escola inclusiva”. Afinal, para ser assim denominada, ela precisa ter, no mínimo, uma sala de Atendimento Educacional Especializado com o intuito de fornecer atendimento e incluir verdadeiramente crianças com TEA naquela escola – além dos demais educandos público-alvo da Educação Especial.

Esse atendimento é um suporte para o aluno e conseqüentemente para a escola e o docente também. O AEE não substitui as aulas do pedagogo, mas ele vem para complementar, ajudar os alunos com necessidades especiais a terem mais autonomia e se desenvolverem da melhor maneira possível, com toda a assistência necessária que lhes é um direito. “[...] é realizado nas salas de recursos multifuncionais, em espaços disponibilizados pela escola para oferecer suporte às necessidades educacionais dos estudantes, como forma de favorecer o acesso ao conhecimento” (Lustosa; Figueiredo 2021, p. 63). Reiteramos, portanto, que o Atendimento Educacional Especializado não atua como substituto ao trabalho realizado pelo professor da sala de aula regular. O profissional do AEE exerce um papel diferente daquele desempenhado pelo professor regente do aluno em questão, porém ambos atuam em um propósito: o efetivo desenvolvimento e aprendizagem daquela criança – caso apresente alguma especificidade educacional.

Sabe-se que se um pedagogo quer se dedicar a lidar, educar e ensinar crianças com transtorno do espectro autista, tendo como formação apenas um curso de licenciatura em pedagogia, no qual há somente uma cadeira obrigatória de Educação Especial – na qual os formandos verão vários transtornos, distúrbios, deficiências, necessidades especiais, entre outros assuntos nesse âmbito –, ele precisará buscar meios de aperfeiçoar sua formação, talvez cursando as outras três cadeiras optativas da estrutura curricular de seu curso – que também tratam superficialmente sobre o TEA –, mas isso certamente não será suficiente para atender as diversas especificidades que certamente aparecerão na sua atuação em sala de aula.

“Os professores apontam suas dúvidas, reclamam a insuficiência de seus conhecimentos e de suas formações pedagógicas para a demanda da nova realidade que se configura nos espaços escolares” (Lustosa, 2009, p. 16). Isso se configura no cenário atual, no qual há o crescente número de matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regulares. Em vista disso, vemos professores desistindo da profissão, outros dizendo que não foram preparados para lidar com essas situações, entre outras questões que se resumem à falta quanto à formação.

A formação é um fator de enorme relevância na prática docente. Nesse sentido, de acordo com o art. 5º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, o projeto pedagógico de cada curso deve levar em consideração “o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor” (inciso II) e, ademais, “a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade” (inciso III).

Assim sendo, compreende-se que a nossa formação – embora inicial – deve ser ampla, no sentido de nos despertar quanto a diferentes conhecimentos, indo além dos conteúdos que abordaremos na nossa atuação em sala de aula. De certa forma, o curso de pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação/FACED da UFC é abrangente no sentido de atender à demanda de disponibilizar aos graduandos um extenso componente curricular de optativas para que, de acordo com as preferências de cada estudante, possa-se escolher oito áreas de seu interesse dentre a variedade ofertada.

Ademais, conforme se observa na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, no capítulo II – o qual se refere à “Formação de profissionais do magistério para educação básica: base comum curricular” (Brasil, 2015) –, no artigo 5º acerca da nossa formação, a qual deve estar assegurada na

[...] base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a) [...] (*Ibidem*).

Nos incisos do referido artigo constam as práticas relacionadas à teoria estudada pelos docentes em seu período formativo, de modo que estes sejam aptos a viabilizar – entre vários fatores citados nesse mesmo artigo – aos seus alunos diversas oportunidades de desenvolvimento, englobando as variadas esferas da vida do educando. Atentemo-nos para os incisos finais do artigo citado acima – VIII e IX –, os quais se detêm

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições (*Ibidem*).

Nota-se, com isso, que a propiciação de uma educação inclusiva, ou seja, para todos, está prescrita nas atribuições do professor, além de assegurar que é de nossa responsabilidade

o desenvolvimento e aprendizagem de “todos” os nossos alunos – de acordo com o inciso IX citado anteriormente. Além disso, ao final desse último inciso, reforça-se a perspectiva quanto a necessidade de que haja uma “atualização” da nossa prática, em prol da nossa “formação”.

“Ao problematizar as questões ligadas à formação de professores e ao trabalho docente, objetiva-se a criação de condições para mudanças, uma vez que não se está problematizando por deleite abstrato” (Gatti *et al.*, 2019, p. 17).

Assim sendo, em concordância com o pensamento disposto acima, salientamos que há uma necessidade quanto à reformulação desses componentes, pois percebe-se a crescente demanda no que tange à formação dos professores para lidarem com as mais variadas especificidades que lhe aparecem em sala de aula. “Discussões e reflexões sobre as noções de capacitismo e de barreiras atitudinais devem integrar os componentes da formação de professores, em função da importância que têm para as práticas pedagógicas inclusivas” (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 67). Essas autoras reforçam a necessidade de se ter um novo olhar acerca da nossa formação, em relação às práticas de educação, que elas sejam inclusivas, sabendo que há de fato essa pendência formativa no nosso curso.

“As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum.” (Nóvoa, 1999, p. 18). Nesse sentido, a nossa formação enquanto pedagogos está centrada em uma instituição, a qual nos forma, tendo em vista a nossa aquisição de saberes e a nossa preparação para atuação em sala de aula. Os pedagogos formados pela Faculdade de Educação da UFC são, portanto, um reflexo desta.

Para o educador – e para a UFC – supõe-se que, talvez, pareça suficiente cursar as cadeiras citadas anteriormente e ofertar aos seus alunos o “básico” e chamar isso de “inclusão”. Todavia, sabe-se que não o são. Um pedagogo não é um psicólogo, contudo, se é de seu desejo atuar na área de Educação Especial, ele terá que adquirir algo a mais, um conhecimento mais amplo, para além da sua formação básica em pedagogia, buscar uma formação continuada, especializar-se no assunto e, quem sabe, até atuar no AEE de alguma escola – se for o seu desejo.

Para Libâneo (2006, p. 861), não se deve esperar que o pedagogo seja um “especialista” em todas as áreas de atuação, pois são vastas. Nas palavras desse autor,

É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa

implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. Para se atingir qualidade da formação, ou se forma bem um professor ou se forma bem um especialista, devendo prever-se, portanto, dois percursos curriculares articulados entre si, porém distintos.

Assim sendo, expressando-nos racionalmente, entendemos que não poderíamos esperar que um docente, formado em pedagogia, atingisse a todas as nossas expectativas em relação à inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial nas suas aulas. Não há um “super professor” que vá conseguir atuar perfeitamente bem em todos os campos de atuação da sua profissão – dado que são vastos. Acreditamos que cada docente atuará com excelência no âmbito que escolher seguir, com dedicação e formação continuada, se necessário.

5.5 O que dizem os egressos Curso de Pedagogia da FACED/UFC acerca de sua formação: as narrativas dos nossos graduados

Neste tópico apresentamos a perspectiva dos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará acerca da formação que tiveram ao longo de sua jornada aqui, bem como a relevância dos componentes curriculares e como isso impactou/impacta suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Destacamos que como público-alvo da nossa pesquisa estão àqueles egressos do curso de Pedagogia da UFC que se formaram no segundo semestre do último ano – 2022.2 – e foram aprovados no concurso público para o cargo de professor efetivo da Rede Municipal de Fortaleza no referido ano.

5.5.1 Percurso e resultado da pesquisa de campo

Para a realização da pesquisa de campo, contatamos a professora doutora Claudiana Melo, professora adjunta do nosso curso na área de Letramento e Alfabetização e coordenadora responsável pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA) – o qual foi o nosso canal exclusivo para acessar a esse público, bem como para efetivação prática desta pesquisa.

Sintetizando, o DOCA é um grupo de estudos formado pelos professores público-alvo deste trabalho, ou seja, alguns daqueles que se formaram no último ano e passaram no concurso

aqui citado. O objetivo desse grupo é trazer à tona reflexões quanto à formação e atuação desses egressos em sala de aula, de modo a provocar melhorias no âmbito das suas práticas pedagógicas, bem como sanar dúvidas emergentes e realizar a troca de experiências educacionais entre os participantes.

Sendo assim, com a colaboração da querida doutora que coordena esse grupo, realizamos um encontro presencial na data de 21 de novembro deste ano para conversarmos com os egressos acerca da relevância da nossa pesquisa e convidá-los a participar de maneira voluntária desta, de modo que eles respondessem a um questionário online elaborado por nós para esta pesquisa. Eles prontamente aceitaram e logo Claudiana repassou-lhes o link que havíamos previamente lhe encaminhado.

Esse encontro presencial foi para que apresentássemos a nossa proposta aos egressos. Após aceitarem, disponibilizamos um prazo de cinco dias para que os participantes do DOCA pudessem preencher o formulário online elaborado por nós, o qual continha 5 seções, subdivididas da seguinte maneira:

1. Apresentação da pesquisa;
2. Termo de consentimento livre e esclarecido;
3. Identificação – perfil dos respondentes;
4. Questionário acerca da formação em Pedagogia na UFC; e
5. Agradecimento pela participação voluntária.

Ao todo, obtivemos oito respondentes – sendo 3 homens e 5 mulheres – e, a fim de preservarmos a identidade das nossas fontes, utilizaremos a nomenclatura “Respondente A”, “Respondente B”, “Respondente C”, e assim sucessivamente para colocarmos a exposição de suas respostas aqui.

Para fins de conhecimento sobre o perfil os participantes desta pesquisa, traremos aqui alguns dados obtidos através dos questionários.

Quanto à faixa etária dos respondentes, 03 (37,5%) têm entre 18 e 24 anos de idade; 03 (37,5%) entre 25 e 35 anos e 02 (25%) entre 36 e 50 anos.

Quanto à formação inicial, 07 (87,5%) tem por primeira formação a licenciatura em Pedagogia e 01 (12,5%) tem outra licenciatura como primeira formação.

No âmbito de pós-graduação, especialização e/ou mestrado, 02 (25%) dos participantes não possuem nenhuma formação além da graduação em Pedagogia e 06 (75%) já têm especializações nas áreas de Educação Especial, Alfabetização, Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais, Arte e Educação, Psicopedagogia Clínica e Institucional e um desses participantes está fazendo o mestrado em Ciências de Dados.

Sobre o tempo de atuação como professor, apenas 01 (12,5%) disse já atuar há 13 anos na área. Os outros 07 (87,5%) responderam que estão atuando entre 9 e 12 meses na rede, que é o período decorrente do concurso mencionado anteriormente. Do total de respondentes, 04 (50%) afirmaram já ter alguma experiência no campo da docência e os demais – também 04 (50%) – disseram que não passaram por nenhuma experiência precedente. Hoje, todos os 08 (100%) estão atuando como professor efetivo da Rede Municipal de Fortaleza.

No que diz respeito à Educação Especial bem como o público-alvo que a compõe, questionamos se os egressos cursaram algum componente curricular que abordasse tal temática. Como resposta, obtivemos 01 (12,5%) que não passara pela abrangência desse tema em sua formação e 07 (87,5%) disseram que sim, tiveram esse contato em algum momento. A partir disso, buscamos compreender quais foram os componentes cursados pelos graduados que abarcaram esse assunto. Os únicos três citados foram: Educação Especial – obrigatório –, Educação Inclusiva e Psicopedagogia – optativos. A distribuição de dados foi discriminada na seguinte tabela:

Tabela 3: Componentes curriculares correlacionados à Educação Especial cursados pelos egressos

EDUCAÇÃO ESPECIAL (OBRIGATÓRIO)	100%
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PSICOPEDAGOGIA (OPTATIVOS)	25%
SOMENTE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (OPTATIVO)	25%
SOMENTE PSICOPEDAGOGIA (OPTATIVO)	25%
SOMENTE O OBRIGATÓRIO (NENHUM OPTATIVO)	25%

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Nota-se, assim, que, todos cursaram o componente curricular “Educação Especial” – tendo em vista a obrigatoriedade deste componente no currículo – e quanto às sete optativas entre as quais os egressos poderiam escolher cursá-las bem como optar por outras áreas, percebe-se que apenas duas foram contempladas – no caso, Educação Inclusiva e Psicopedagogia.

Observa-se ainda que 02 (25%) dos nossos respondentes não cursaram nenhum dos componentes optativos relativos a essa temática. Deduz-se, portanto, que estes tiveram outros interesses formativos – consideramos relevante destacar que a individualidade e os interesses de cada ser humano devem ser respeitados.

Ademais, outros 02 (25%) participantes cursaram 3 componentes: Educação Especial, Educação Inclusiva e Psicopedagogia. Houveram também 02 (25%) que apenas Educação

Especial e Educação Inclusiva. A outra parte cursou apenas Educação Especial e Psicopedagogia.

Consideramos relevante fazermos aqui o registro de nossa participação tanto nesses componentes citados como também no de Prática e Ensino em Educação Inclusiva – cuja ementa está destacada na tabela 2 dessa pesquisa –, ministrado pela professora doutora Geny Lustosa, pois consideramos que – assim como os outros 3 citados pelos egressos – os conhecimentos e as experiências práticas foram de grande valia nessa perspectiva. Como o próprio título afirma, tivemos práticas, visitamos escolas, conversamos com profissionais o AEE, observamos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais, entre outras vivências que agregaram bastante nessa área a qual se detém esta pesquisa. Todavia – assim como ocorre com Psicopedagogia e Educação Inclusiva –, esse é um dos componentes optativos na nossa matriz curricular, logo, a escolha por cursar tal componente varia conforme os interesses dos granduandos.

Perguntamos posteriormente se tais componentes foram suficientes para a realização de uma prática pedagógica inclusiva em sala de aula. Do total, 07 (87,5%) responderam que sim e 01 (12,5%) respondeu que não foi suficiente nesse sentido.

Verifica-se aqui que embora esse público tenha cursado um número pequeno de optativas que abordassem essa temática – no caso, apenas uma ou duas –, grande parcela considera que a formação foi suficiente no que tange à realização de práticas inclusivas em sala de aula. Esse é um dado importante que revela a importância de cursar tais componentes para a efetivação dessas práticas na escola.

Procuramos saber, também, mais especificamente em relação ao Transtorno do Espectro do Autismo, se essa foi uma temática discutida de maneira mais ampliada – ou não – nesses componentes. Ao todo, 05 (62,5%) responderam que sim e 03 (37,5%) disseram que não.

Já em relação à prática em sala de aula, questionamos sobre os alunos que corresponde ao público-alvo da Educação Especial, a quantidade desses educandos na composição das turmas. Entre as respostas obtidas:

1. Respondente A: Sim. Duas crianças, uma laudada e uma em observação. Ambas com TEA.
2. Respondente B: Em todas salas temos crianças com deficiências, transtornos do espectro do autismo e dificuldades de aprendizagem são mais de 20 em seis turmas.
3. Respondente C: 5 crianças, ambas com laudo de autismo.
4. Respondente D: Tenho quatro alunos com autismo, um com deficiência intelectual, e um com hidrocefalia.
5. Respondente E: No início, 1 criança agora mais 3 foram diagnosticadas e há outras em investigação fora as q não tem deficiência q apresentam dificuldades reversíveis

6. Respondente F: Cerca de 8 crianças na turma de inf 2. 4 laudadas com TEA e outras 4 em investigação, mas com grande necessidade de suporte
7. Respondente G: Sim, em investigação.

Do total, apenas 01 (12,5%) respondeu que não há alunos neurotípicos em suas turmas. Logo, compreende-se que a maior parte dos egressos que participaram dessa pesquisa encontram em suas turmas educandos público-alvo da Educação Especial. Quanto ao número dessas crianças por turma, vê-se que há uma variação entre zero – que corresponde apenas a um dos respondentes – e oito – considerando aqueles educandos que apresentam alguma característica e, portanto, estão em investigação.

Entre as perguntas finais do questionário, buscamos identificar as percepções desses egressos acerca da formação que eles tiveram aqui no curso de Pedagogia da UFC bem como a influência dessa formação no âmbito de suas práticas docente na perspectiva inclusiva. De acordo com os referidos egressos:

1. Respondente A: Apesar de só ter uma disciplina obrigatória e ter cursado 2 optativas o que nem sempre é possível para todos os estudantes trabalhadores, acredito que a forma de compreender a minha atuação enquanto professora inclusiva, se dá pelas trocas que aconteciam todos os dias. Em especial no PRÓ INCLUSÃO.
2. Respondente B: Compreensão dos Desafios, teorias e práticas pedagógicas
3. Respondente C: Acredito que apesar de insuficiente, o curso tenha me deu uma base sobre a legislação que versa sobre a educação especial, além de algumas práticas em sala de aula.
4. Respondente D: Influencia Sempre buscar novos conhecimentos para que eu possa contribuir com seu aprendizado, mas por conta da falta de acessibilidade, e por ser também um professor público-alvo da Educação Especial, estou enfrentando dificuldades ensinar.
5. Respondente E: Muito influencia, pois recorro ao conhecimento aprendido no curso de base para aprofundar minhas pesquisas no assunto e nortear meu trabalho em sala de aula.
6. Respondente F: Com as leituras e conhecimentos adquiridos nas disciplinas, além do que eu pesquiso cotidianamente para poder ofertar um acompanhamento a essas crianças.
7. Respondente G: Não tive formação voltada para inclusão na UFC
8. Respondente H: De modo a sempre praticar práticas inclusivas no geral, mas não me senti muito apta a diferenciar transtornos para lidar com crianças que tenham eles em sala de aula

Assim sendo, percebe-se que a maioria dos egressos trouxe bons apontamentos em relação a formação obtida aqui, seja pelas vivências, pelas discussões ou pelos mais diversos meios de construção dos saberes, no geral, eles passaram uma visão positiva acerca da formação que tiveram e da influência dessa em suas práticas inclusivas em sala de aula.

Por fim, as sugestões deixadas quanto à estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFC foram as seguintes:

1. Respondente A: Acredito que as optativas deveriam ser obrigatórias, para que assim, o pedagogo em formação, pudesse aprender um pouco mais sobre o que encontrar cotidianamente na escola pública e fora dela.
2. Respondente B: Ampliar sobre aulas em espaços pedagógicas não escolares, complexidade, aprendizagem pela corporeidade, autonomia, afetos, individualização e mais aulas sobre Vigotsky
3. Respondente C: Acredito que deveria ter componentes optativos que se aprofundassem em deficiências específicas, como o autismo.
4. Respondente D: Deveria ter como disciplina obrigatória Braille e áudio descrição, e disciplinas optativas sobre cada público-alvo da educação especial para que o pedagogo possa sair mais preparado e mais qualificado exemplo: disciplinas específicas sobre autismo, deficiência visual, auditiva, deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, entre outras. A educação inclusiva não é só o aluno com deficiência, mas é o Professor com deficiência também! A faculdade de educação não prepara o professor para o ensino e o aprendizado de educandos com deficiência, e muito menos o professor com deficiência para o ensino e aprendizagem de estudantes com e sem deficiência! A inclusão Só existe nos artigos acadêmicos, no chão da escola o que existe é integração
5. Respondente E: Penso q é cada vez mais necessário ter no currículo mais cadeiras obrigatórias voltadas principalmente a inclusão e principalmente uma cadeira de como adaptar os materiais necessários as crianças.
6. Respondente F: Hoje eu acredito que o verdadeiro problema não está na formação ofertada. Nós temos uma boa teoria, bons professores, disciplinas democráticas... o problema está na ineficácia do sistema escolar, no suporte pífio aos profissionais do AEE e consequentemente a nós professores. Na minha sala, com uma assistente e 20 crianças sendo 8 atípicas, sinto que parte do processo às vezes é mero assistencialismo e isso me entristece muito. Eu não tenho culpa, eu não queria que fosse assim, mas sem suporte, já é uma vitória promover “pelo menos” assistencialismo.
7. Respondente G: Diante da demanda de crianças autistas e com outras deficiências, deveria haver mais disciplinas voltadas para inclusão.
8. Respondente H: Psicopedagogia deveria ser obrigatória

A partir da análise dessas respostas, infere-se, de acordo com a perspectiva dos egressos do curso de Pedagogia da UFC, que seria interessante que as optativas voltadas à presente temática se tornassem obrigatórias, ou mesmo que houvesse algum componente optativo direcionado ao assunto do TEA – bem como dos demais transtornos e deficiências –, que abordasse essa questão de maneira específica, ou seja, com aprofundamento – talvez teórico e prático.

Ademais, seguindo essa linha de raciocínio, os egressos também sugeriram que fossem elaborados componentes voltados a criação e adaptação de materiais didáticos para essas crianças, além de reiterarem em suas falas que seria importante haver mais componentes acerca da inclusão na composição da nossa estrutura curricular.

Há, por outro lado, quem acredite que o “problema” não está na nossa matriz curricular, mas no sistema educacional. Quão falho é esse sistema que deveria promover uma educação de

qualidade e para todos, mas na realidade – de acordo com a referida “respondente F” – faltam profissionais de apoio, por exemplo, e o professor acaba promovendo um “assistencialismo” ao seu educando com deficiência.

Essa perspectiva retrata um outro lado acerca da prática em sala de aula, que vai além do que podemos obter na formação. Esse lado se refere às entidades que regem o sistema educacional brasileiro bem como os recursos que essas entidades têm a nos ofertar para que desenvolvamos práticas inclusivas. Conforme a contribuição da “respondente F” registrada, o suporte que o AEE recebe já é pouco, menos ainda é o suporte que nós, professores, recebemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos procedimentos realizados para o desenvolvimento desse trabalho, tanto em materiais bibliográficos, documentos oficiais e também os conhecimentos adquiridos no campo – com os egressos –, inferimos que a formação que os pedagogos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará recebem acerca da inclusão do público-alvo da Educação Especial nas escolas é carente nesse sentido.

Chegamos a esse ponto a partir da análise decorrida de muitos aspectos que envolvem essa temática, buscando fundamentos na legislação, bem como nas resoluções voltadas à formação de professores, de pedagogos, mais afundo, o perfil do egresso, o PPC (2014) de Pedagogia da UFC, além de realizarmos uma pesquisa com os nossos egressos – atuais professores da Rede Municipal de Fortaleza.

Partindo do nosso objetivo de analisar a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e o suporte que ela oferece para a inclusão do público-alvo da Educação Especial nas escolas de Educação Básica, exploramos essa estrutura e averiguamos nas ementas dos componentes se havia algo voltado à Educação Especial e, sim, encontramos ao todo um componente obrigatório e sete optativos no tocante a essa questão.

Ademais, estudamos as resoluções do Conselho Nacional de Educação direcionadas a Licenciaturas e Pedagogia e procuramos nelas se havia alguma menção a inclusão do público-alvo da Educação Especial nas orientações para formação dos professores e, sim, também encontramos nas Resoluções CNE/CP N° 1/2006 e CNE/CP N° 2/2015 aquilo que já pontuamos nesta pesquisa, acerca do respeito e da valorização, além da responsabilidade que temos em conhecer a magnitude de nossos educandos, bem como suas formas de aprender, de modo que contemplemos seus interesses, suas necessidades e instiguemos seu desenvolvimento nos mais diversos âmbitos formativos deste ser.

Investigamos, por fim, a influência da formação dos pedagogos na inclusão do público-alvo da Educação Especial – a partir da colaboração dos egressos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC que passaram no último concurso de professor da Rede Municipal de Fortaleza – e constatamos que, em linhas gerais, há uma visão positiva acerca da formação que eles tiveram e da influência desta em suas práticas pedagógicas inclusivas realizadas em sala de aula. Contudo, para além dos apontamentos feitos pelos referidos egressos, acreditamos na necessidade de que se desenvolvam pesquisas contínuas sobre esse assunto, envolvendo um

maior número de respondentes, a fim de que tenhamos um olhar ampliado acerca da perspectiva dos graduados.

Além disso, inferimos também que a nossa formação – na perspectiva dos respondentes – deveria nos preparar melhor para lidar com essas questões, de modo que a nossa estrutura curricular fosse composta por mais componentes obrigatórios voltados à questão da Educação Especial/Inclusiva, como também ao TEA – especificamente citado – e a outros transtornos e deficiências relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos.

Sabendo que o nosso curso só tem um componente obrigatório voltado à Educação Especial – e outros sete optativos correlacionados em algum aspecto a esse tema –, percebe-se que nos falta essa “preparação” para lidar com a diversidade de alunos que temos/teremos em sala de aula. Compreende-se que os respondentes almejem novos componentes curriculares no tocante a essa questão, tanto em relação aos componentes voltados ao TEA, quanto àqueles voltados às demais deficiências bem como ao desenvolvimento de materiais para a efetivação das práticas pedagógicas.

Saibamos, contudo, também que “Investigações sobre a prática pedagógica revelam que ela é, comprovadamente, exercida com muitas dificuldades, independentemente de se dirigir ou não a estudantes com deficiência” (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 73). Logo, podemos perceber que embora haja – talvez – alguma “falta” no nosso campo formativo –, as dificuldades sempre aparecerão, de acordo com essas autoras, independentemente de os professores terem ou não alunos com deficiência.

Nesse sentido, reafirmamos o fato de que a nossa formação não é plena no âmbito da inclusão do público-alvo da Educação Especial em sala de aula e deixamos como sugestão – dado a vastidão das nossas áreas de atuação enquanto pedagogos – que os formandos em Pedagogia que se interessarem por essa temática procurem dar continuidade nos estudos acerca do assunto através da formação continuada, fazendo especializações, mestrado, entre outros cursos que tratem com aprofundamento específico tal área – seja do TEA, ou da Educação Especial ou de outra questão. Para que desempenhemos nossa prática com mais excelência ainda, faz-se necessário essa ampliação dos diversos campos do saber, das especificidades etc.

Não somente isso, como também deixamos nesta pesquisa a sugestão de que haja um novo olhar acerca dos componentes curriculares do curso de Pedagogia da FAGED/UFC, de modo que sejam analisados a quantidade de educandos na composição das turmas que os egressos regem, bem como nas vindouras – nas quais nós atuaremos muito em breve –, a fim de que se perceba que os educandos público-alvo da Educação Especial estão ganhando cada

vez mais espaço nas salas de aula e nós? Qual a educação que os promoveremos com a formação que recebemos hoje?

Que possamos refletir e pensar na importância de se fazer uma revisão, bem como possíveis mudanças na estrutura curricular do nosso curso, a fim de que nos formemos pedagogos com práticas educativas repletas de intencionalidade e inclusivas para todos os nossos alunos. Para finalizar, “Que **nossa** formação amplie **nossos** horizontes culturais e **nos estimule** a **estarmos** atentos às questões dos direitos humanos na visão de uma educação mais equitativa no que se refere às diversidades” (Gatti *et al.*, 2019, p. 318, grifos nossos).

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2023

BEZERRA, Juliana. **Educação no Brasil**. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira. **Sobre o conceito de formação na abordagem autobiográfica**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008. Revogado Pelo Decreto nº 7.611, de Novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá Outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 set. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 13 out. 2023.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 out. 2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

_____. **Ministério da Saúde**. Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança. Brasília-DF. 25/mar/2021.

_____. Resolução CNE/PC nº 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com Autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 20, p. 04-15, fev. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2022.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. **Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429 (Edição Especial), 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

EDUCAÇÃO, Todos Pela. **Educação Inclusiva**. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 04 set. 2023.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/ppc-vespertino-noturno-07-10-2014-revise3o-mec-publicar-13-11.pdf>>. Acesso em 25 nov. 2023.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, mar. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382014000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QRspYNYnBNvzjTvrbszbQm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 out. 2023.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 141-145.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Portal do Autismo de Santa Catarina, 2022. Dados – Portal do Autismo. Disponível em <<https://autismo.fcee.sc.gov.br/autismo/dados/>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina, et al. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Disponível em:

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=1&queryId=3e4df9eb-df24-4bbe-8743-c8ba882a0d91>>. Acesso em: 17 out. 2023.

GIL, A. C. **Como classificar as pesquisas?** 2012. Disponível em: <http://www.ngd.usc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre, RS: Artmed; Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1999.

LAWN, Martin (1991). “Debate Section - The Education and Training of a Profession”. *Education Review*, 5 (2), pp. 34-41.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AQUINO, Fabiola de Sousa Braz; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 28, n. 3, p. 351-361, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1229>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qc5nWBRr7JCCmHTNb3XQShv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 269-284, jun. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

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

LUSTOSA, Francisca Geny. Relatório de pesquisa Pró-Inclusão (PRAE; PREX). Universidade Federal do Ceará [Digitalizado], 2023.

MARTINS, Vicente. **Educação na Constituição de 1988: o artigo 205**. Disponível em <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/479/Educacao-na-Constituicao-de-1988-O-artigo-205>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEKRASHEVICH, Anna. Aumento de prevalência de autismo: 1 a cada 44 crianças. *In: ODAPP – Observatório do Autista. Observatório do Autista*. Minas Gerais, 08 dez, 2021. Disponível em <<https://observatoriodoautista.com.br/2021/12/08/aumento-de-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas/>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

NETTO, Letícia Rodrigues Ferreira. **Capacitismo**. 2020. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/capacitismo/>. Acesso em: 22 out. 2023.

NOVO, Benigno Núñez; MOTA, Antonio Rosembergue Pinheiro e. **O direito à educação na Constituição de 1988**. Disponível em <<https://jus.com.br/artigos/75568/o-direito-a-educacao-na-constituicao-de-1988>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

NÓVOA, Antônio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

NUNES, A. S. F. et al. Um breve panorama da Educação Inclusiva na rede estadual de ensino do Ceará. 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Paulo, 2023.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>>. Acesso em: 22 de abr. 2022.

PAIVA JUNIOR, Francisco. **Quantos autistas há no Brasil?** 2019. Elaborado por Canal Autismo. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/quantos-autistas-ha-no-brasil/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professore polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.1, p. 15-30, 2017.

PIMENTEL, Ana G. L.; FERNANDES, Fernanda D. M.. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo**. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrmsZy3Tx55Tj/?format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Maria Magalhães; SANTOS, Maria José Oliveira dos. **A LDB e a inclusão educacional no Brasil**. Disponível em <<https://www.webartigos.com/artigos/a-ldb-e-a-inclusao-educacional-no-brasil/79477/>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora**. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/>. Acesso em: 30 mai. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Todos pela educação, 2020. **Educação Inclusiva**: fique de olho na lei e saiba tudo sobre esse assunto. Disponível em <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/#>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/index.html>. Acesso em: 08 nov. 2023.

1LIBRARY. LDB/96 e o Curso de Pedagogia, 2022. LDB/96 e o Curso de Pedagogia – Políticas de Formação. Disponível em <<https://1library.org/article/ldb-e-curso-de-pedagogia-pol%C3%ADticas-de-forma%C3%A7%C3%A3o.yr3r1e8y>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

APÊNDICE: QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA OS EGRESSOS

1. Escreva seu nome neste espaço:
2. Qual a sua faixa etária?
3. Digite seu e-mail neste espaço:
4. Qual a sua formação inicial?
5. Você possui curso de pós-graduação? (Aqui se encaixam especializações, mestrado, doutorado...)
6. Se sim, em que área (s)?
7. Há quanto tempo você atua como professor efetivo na rede municipal?
8. Você já tinha alguma experiência em lecionar, antes de assumir o cargo de professor efetivo?
9. Você cursou Pedagogia na UFC?
10. Você cursou algum componente curricular que abordasse a temática de inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial?
11. Em caso afirmativo, quantos e quais foram esses componentes?
12. Você está atuando na rede municipal de Fortaleza como professor efetivo?
13. Os componentes cursados são suficientes para que você desenvolva uma atuação inclusiva na escola?
14. Em algum dos componentes cursados (optativos ou obrigatórios) a temática do Transtorno do Espectro do Autismo foi amplamente abordada?
15. Na sua sala de aula tem crianças público-alvo da Educação Especial? Se sim, descreva brevemente quantas crianças e quais deficiências, transtornos ou dificuldades de aprendizagem elas apresentam.
16. De que maneira a sua formação no curso de Pedagogia da UFC influenciou na sua prática docente na perspectiva inclusiva?
17. Contribua com alguma sugestão em relação a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFC. Deveria manter-se assim? Acrescentar componentes? Abordar a temática de inclusão nos mais diversos componentes?