

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAIO JOSÉ LOPES DE QUEIROZ

**A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM CURRÍCULOS DE
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ESTUDO EM LICENCIATURAS DO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**

RECIFE

2024

CAIO JOSÉ LOPES DE QUEIROZ

**A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICÊNCIA EM CURRÍCULOS DE
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ESTUDO EM LICENCIATURAS DO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**

Natureza: Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e Prática pedagógica.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Clarissa Martins de Araújo

RECIFE

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Queiroz, Caio Jose Lopes de.

A educação de pessoas com deficiência em currículos de formação inicial docente: estudo em licenciaturas do Centro Acadêmico do Agreste / Caio Jose Lopes de Queiroz. - Recife, 2024.

239f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Clarissa Martins de Araújo.

Inclui referências e apêndices.

1. Currículo; 2. Formação Inicial Docente; 3. Educação de Pessoas com Deficiência. I. Araújo, Clarissa Martins de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

FOLHA DE APROVAÇÃO

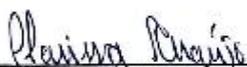
CAIO JOSÉ LOPES DE QUEIROZ

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM CURRÍCULOS DE
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ESTUDO EM LICENCIATURAS DO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovado em: 27/08/2024

BANCA EXAMINADORA

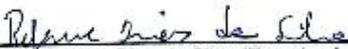


Prof.ª Dr.ª Clarissa Martins de Araújo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco



Prof.ª Dr.ª Maria Zélia de Santana (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco



Prof.ª Dr.ª Rejane Dias da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

DEDICATÓRIA

Este trabalho é fruto partilhado de crença na Educação transformadora, portanto, dedico-o a todas as pessoas que acreditam no seu poder revolucionário. Dedico também este trabalho aos participantes da pesquisa, assim como à minha orientadora, pois, sem vocês, esse trabalho não existiria. Igualmente dedico essa pesquisa aos meus amores em vida, sobretudo aos meus pais, que acreditam em mim e me dão forças e apoio para seguir nessa árdua jornada que é resistir à opressão de sistema. Muito obrigado para vocês, que fazem a vida ter algum sentido para se viver e me enchem de energia para persistir na luta por um mundo justo e melhor.

AGRADECIMENTOS

Nesta seção, sempre é uma tarefa hercúlea ser capaz de agradecer a tantas pessoas importantes que contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada. Nesse sentido, tentarei ser o mais justo possível, mas ao mesmo tempo breve, pois são tantas pessoas que sou extremamente grato que corro o risco de ser injusto ao não citar ou dar a devida mensuração em meus agradecimentos. De antemão, aos que aqui que não estão expressamente citados, saibam também que vocês são parte importante do trabalho.

Gostaria de começar agradecendo à minha família, sendo cada um de vocês exemplos de garra e de superação, sempre dispostos a dividir. Pessoas como minha irmã Charmeni, meu irmão Danilo e sua esposa Yuscka, meus sobrinhos Nicolas, Gustavo, Vinícius, Vinícius e Emanuely. Obrigado. Agradeço também à Fabiana, que torce, é suporte e dá conselhos que foram e são muito importantes nessa trajetória, muito obrigado por ser alicerce nos períodos de angústias, mas também de alegrias, sou eternamente grato por esse desvelo, afabilidade, gentileza. Agradeço também à sua família toda a torcida prestada nesse período.

Especialmente, gostaria de expressar minha enorme gratidão a três principais pessoas que me fizeram estar aqui hoje escrevendo essas palavras e externando meus mais profundos e sinceros agradecimentos: minha irmã Mariana, meu pai Júnior e minha mãe Márcia. Vocês merecem mais do que um capítulo exclusivo pelo mais desmedido apreço e reconhecimento que tenho por cada um, mas também sabem que poucas palavras não são suficientes para reconhecerem tudo que sinto. Como prometi, serei breve. Começando por Mariana, nunca irei esquecer cada gesto de carinho, afago, cuidado e zelo que teve e tem por mim, que são essenciais na caminhada, mas, sobretudo, também jamais esquecerei sua crença em mim e nos meus estudos, saiba que esse trabalho é produto do que você plantou no passado e continua a plantar no presente com sua fé depositada no meu percurso. Meu pai Júnior, agradeço todo o apoio incondicional, crença e amor que destina a mim desde que me entendo por ser humano, essas ações infindáveis são a verdadeira alegria de viver, sei que também está comigo para tudo, muito obrigado. Minha mãe Márcia, não tenho como medir o que esse trabalho significa para você, mas saiba que é mais uma vitória sua também, afinal, absolutamente tudo pelo que lutou e ainda luta também está representado aqui. Seus ensinamentos, sua história de vida, seus exemplos, sua determinação, sua resiliência perante as adversidades e sua persistência

também reverberam na elaboração desse trabalho, repercutem em quem sou e o que desejo almejar ainda. Seu legado é eterno. Muito obrigado.

Gostaria de agradecer também aos meus amigos, como João, Thamara, Renato, Inácio, Helen, Fellipe, Anderson, Carbono, Roseane, Waldira. Vocês contribuíram neste trabalho e contribuem positivamente na minha vida. Gostaria de agradecer também aos meus amigos e amigas da Escola José Clarindo, em especial, a Mônica e Dayse, que seguraram a barra quando eu mais precisei de contribuição. Gostaria de agradecer também aos meus amigos e amigas da Escola Otávio Novais, em especial, a Rosângela, que igualmente não mede esforços para me auxiliar e me entender em momentos delicados, como períodos do Mestrado. Agradeço sua paciência, sua parceria e sua torcida para que esse trabalho fosse realizado. Também agradeço a várias pessoas da escola, particularmente Rosiane, que sempre torce por mim e me deseja sucesso, Patrícia pelo apoio e zelo, Fernanda e Luciana que sempre auxiliam da melhor maneira, a João, que sempre torce por meu sucesso, como também propicia conselhos e ensinamentos, assim como agradeço à minha amiga e estagiária Clarisse que constantemente conversa comigo sobre questões que envolvem a academia.

Faço um agradecimento especial à minha orientadora, Prof^ª. Dra. Clarissa Martins de Araujo, pela crença na nossa pesquisa, além das fundamentais orientações prestadas para que este trabalho fosse realizado com muito esmero. Professora, a senhora é uma docente de altíssimo calibre, assim como uma excelente orientadora, que me faz evoluir como pessoa, pesquisador, professor e cidadão, afinal, considero-a um parâmetro e um exemplo a ser seguido, um baluarte das causas humanitárias, assim como uma referência de leveza, calma, parcimônia, tranquilidade, responsabilidade e seriedade. Muito obrigado.

Agradeço também imensamente a todos e todas participantes dessa pesquisa, que com muito empenho, atenção, prestatividade e interesse foram diligentes, zelosos e fundamentais para que essa pesquisa pudesse ser realizada. O resultado desse trabalho não seria possível sem vocês, afinal, vocês são os reais protagonistas desse estudo. Muito obrigado.

Obrigado ao Centro de Educação, à linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica e à Universidade Federal de Pernambuco por defenderem a pesquisa, serem

referências científicas em seus âmbitos de atuação e por acreditarem neste projeto.
Obrigado a todos e a todas, muito obrigado.

RESUMO

A presente Dissertação trata sobre a Educação de Pessoas com Deficiência em currículos de formação inicial docente na Universidade Federal de Pernambuco, especificamente nas licenciaturas de Pedagogia, de Física e de Química no Centro Acadêmico do Agreste, Campus Caruaru. Este trabalho foi de natureza qualitativa, sendo caracterizado como um estudo de caso. O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como a Educação de Pessoas com Deficiência se constitui no currículo de cursos de licenciaturas do CAA-UFPE. Como objetivos específicos, intentamos: a) Entender como os âmbitos disciplinares se articulam nos currículos no tocante à Educação de Pessoas com Deficiência; b) Conhecer como os âmbitos transdisciplinares dos currículos abordam a Educação de Pessoas com Deficiência; c) Delinear o lugar que a Educação de Pessoas com Deficiência ocupa nos âmbitos das questões curriculares dessas licenciaturas. A fundamentação teórica adotada foi constituída por autores e trabalhos que abordam conceitos relacionados às seguintes categorias: Currículo, Formação inicial docente e Educação de Pessoas com Deficiência. Como coleta de dados, utilizamos as seguintes técnicas: pesquisa e análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. Na primeira fase da coleta de dados, efetuamos pesquisa e análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das licenciaturas envolvidas. A segunda fase consistiu na aplicação de breve questionário com discentes em último período de cada curso. Na última fase, a partir dos dados coletados do questionário, selecionamos sete discentes e seis docentes para a realização de entrevista semiestruturada. A nossa Dissertação gerou resultados, como: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada licenciatura é vago, insuficiente, desarticulado e inexpressivo aos aspectos que concernem à Educação de Pessoas com Deficiência; âmbitos disciplinares dos currículos das licenciaturas não se articulam para abordar satisfatoriamente a Educação de Pessoas com Deficiência, inexistindo a interdisciplinaridade; inexistência de eixo formativo e tampouco de transversalidade da Educação de Pessoas com Deficiência nesses currículos; âmbitos transdisciplinares desses currículos não se constituem satisfatoriamente como espaços, momentos e ações articuladas em prol de preparação inicial condigna às demandas educacionais inclusivas; delineamento dos lugares mais segregados e acessórios para a Educação de Pessoas com Deficiência nas licenciaturas devido a ideologias culturalmente dominantes que seccionam os currículos e restringem o tema ao mínimo, ao invisível, ao apêndice curricular; a inexistência de Justiça Curricular que reconheça devidamente as pessoas com deficiência e redistribua os melhores conhecimentos inclusivos; ausência de articulações institucionais para abordar e constituir a Educação de Pessoas com Deficiência em espaços internos e externos da universidade; currículos que geram inseguranças para práticas inclusivas dos licenciandos. Dessa forma, urge atualização de cada PPC de acordo com as demandas educacionais e formativas condignas aos aspectos da inclusão, assim como a transfiguração inadiável desses currículos de formação inicial na perspectiva de constituir a Educação de Pessoas com Deficiência em seus aspectos teóricos, práticos, metodológicos, atitudinais, experienciais de forma interdisciplinar e transversal, como eixo de preparação em seus âmbitos disciplinares e transdisciplinares para que esse intento seja cumprido e assim haja preparação que constitua os licenciandos com práticas pedagógicas reflexivas, atuantes, democráticas, inclusivas e holísticas. Além disso, consideramos mister ações, atitudes e disponibilização de todos os recursos para que sejam asseguradas as acessibilidades e os currículos possam ser vivenciados cotidianamente de maneira justa e adequada.

Palavras-chave: Currículo. Formação inicial docente. Educação de Pessoas com Deficiência. Centro Acadêmico do Agreste. Universidade Federal de Pernambuco.

ABSTRACT

This Dissertation deals with the Education of People with Disabilities in initial teacher training curricula at the Federal University of Pernambuco, specifically in the Pedagogy, Physics and Chemistry degrees at the Centro Acadêmico do Agreste, Campus Caruaru. This work was qualitative in nature, being characterized as a case study. The general objective of this research was to understand how the Education of People with Disabilities is constituted in the curriculum of undergraduate courses at CAA-UFPE. As specific objectives, we intend to: a) Understand how disciplinary areas are articulated in curricula in relation to the Education of People with Disabilities; b) Know how the transdisciplinary scopes of the curricula address the Education of People with Disabilities; c) Outline the place that the Education of People with Disabilities occupies within the scope of the curricular issues of these degrees. The theoretical foundation adopted was made up of authors and works that address concepts related to the following categories: Curriculum, Initial teacher training and Education of People with Disabilities. To collect data, we used the following techniques: research and document analysis, questionnaire and semi-structured interview. In the first phase of data collection, we carried out research and documentary analysis of the Pedagogical Course Projects (PPC) of the degrees involved. The second phase consisted of applying a brief questionnaire to students in the last period of each course. In the last phase, based on the data collected from the questionnaire, we selected seven students and six teachers to carry out semi-structured interviews. Our Dissertation generated results, such as: Pedagogical Course Project (PPC) of each degree is vague, insufficient, disjointed and inexpressive of aspects that concern the Education of People with Disabilities; disciplinary scopes of degree curricula are not articulated to satisfactorily address the Education of People with Disabilities, with interdisciplinarity lacking; lack of a training axis or transversality of Education for People with Disabilities in these curricula; transdisciplinary scopes of these curricula do not satisfactorily constitute spaces, moments and actions articulated in favor of initial preparation worthy of inclusive educational demands; delineation of the most segregated and accessory places for the Education of People with Disabilities in undergraduate courses due to culturally dominant ideologies that section off curricula and restrict the topic to the minimum, to the invisible, to the curricular appendix; the lack of Curricular Justice that properly recognizes people with disabilities and redistributes the best inclusive knowledge; lack of institutional articulations to address and establish the Education of People with Disabilities in internal and external spaces of the university; curricula that generate insecurities for the inclusive practices of undergraduate students. Therefore, there is an urgent need to update each PPC in accordance with the educational and training demands worthy of the aspects of inclusion, as well as the urgent transfiguration of these initial training curricula with a view to establishing the Education of People with Disabilities in its theoretical, practical and methodological aspects. , attitudinal, experiential in an interdisciplinary and transversal way, as an axis of preparation in their disciplinary and transdisciplinary scopes so that this intention is fulfilled and thus there is preparation that equips graduates with reflective, active, democratic, inclusive and holistic pedagogical practices. Furthermore, we consider that actions, attitudes and the availability of all resources are necessary so that accessibility is ensured and curricula can be experienced on a daily basis in a fair and appropriate manner.

Keywords: Curriculum. Initial teacher training. Education of People with Disabilities. Agreste Academic Center. Federal University of Pernambuco.

LISTA DE GRÁFICOS E HISTOGRAMA

HISTOGRAMA 01 – Histograma de amostra de Artigos em revistas	35
GRÁFICO 01 – Gráfico com produções em cada Região Geográfica do país	37
GRÁFICO 02 – Gráfico de alunos com Deficiência no CAA-UFPE	115
GRÁFICO 03 – Gráfico de alunos com Deficiência no Campus-Recife	116
GRÁFICO 04 – Gráfico de alunos com Deficiência no CAV-UFPE	116

LISTA DE QUADROS E TABELA

QUADRO 01 – Quadro de artigos selecionados em revistas	35
QUADRO 02 – Quadro de Dissertações e Teses na BDTD e CAPES	36
QUADRO 03 – Quadro de Dissertações e Teses	37
QUADRO 04 – Quadro de Dissertações e Teses incluídas	37
TABELA 01 – Tabela de alunos com deficiência vinculados à UFPE	117
QUADRO 05 – Quadro dos discentes entrevistados na pesquisa	124
QUADRO 06 – Quadro dos docentes entrevistados na pesquisa	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AADEE – Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial
- AC – Análise de Conteúdo
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD/IBICT - Banco digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- BNC - Base Nacional Comum
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAA-UFPE - Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAV-UFPE – Centro Acadêmico de Vitória da Universidade Federal de Pernambuco
- CCEPE-UFPE – Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Pernambuco
- CE – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DI – Deficiência Intelectual
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- GT – Grupo de Trabalho
- IBC - Instituto Benjamin Constant
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES – Instituto Nacional de Surdos
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação
- MPF – Ministério Público Federal
- NACE-UFPE – Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco
- NDE – Núcleo Docente Estruturante
- NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NFD – Núcleo de Formação Docente

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PAI-UFPE – Plano de Ação Institucional da Universidade Federal de Pernambuco

PCD – Pessoa(s) com Deficiência

PDI-UFPE – Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Pernambuco

PEI-UFPE – Plano Estratégico Institucional da Universidade Federal de Pernambuco

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROEX-UFPE - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco

PROGEPE-UFPE - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida da Universidade Federal de Pernambuco

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARS-COV-2 – Novo Coronavírus

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

STI-UFPE - Superintendência de Tecnologia da Informação da Universidade Federal de Pernambuco

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação

UDF – Universidade do Distrito Federal

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UPE – Universidade de Pernambuco

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ESTADO DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES INICIAIS	30
2.1 O cenário de interlocução da Educação de Pessoas com Deficiência em currículos de formação inicial docente: mapeando as pesquisas encontradas e selecionadas	32
<i>2.1.1 Entre formação inicial com baixa interdisciplinaridade e o docente como agente basilar da inclusão: um contrassenso nos resultados</i>	<i>38</i>
2.2 Educação de Pessoas com Deficiência e Formação Inicial docente: desvelando resultados de revisão da literatura especializada	43
2.3 A Educação de Pessoas com Deficiência em interlocução com a formação inicial em Pedagogia	45
<i>2.3.1 Déficit teórico e prático da Educação de Pessoas com Deficiência na formação inicial do pedagogo: entre as limitações e a agência humana</i>	<i>45</i>
<i>2.3.2 Currículos em prol da Educação de Pessoas com Deficiência: possibilidades curriculares na formação inicial do pedagogo</i>	<i>51</i>
2.4 A Educação de Pessoas com Deficiência em interlocução com a Formação inicial em licenciaturas diversas	55
<i>2.4.1 A Educação de Pessoas com Deficiência e a formação inicial em licenciaturas diversas: premência, relações de poder e pulverização</i>	<i>56</i>
<i>2.4.2 Alternativas inclusivas em currículos de licenciaturas diversas: entre possibilidades e o avanço da formação inicial em Educação Física</i>	<i>61</i>
3 MARCO TEÓRICO	65
3.1 Pessoa com Deficiência, Deficiência, Educação Especial e Educação Inclusiva: concepções e contextos	65
3.2 Formação inicial docente: por uma formação de professores reflexivos e inclusivos	83
3.3 Currículo: contextos e concepções	93

4 CAMINHO METODOLÓGICO.....	109
4.1 Método de pesquisa.....	111
4.2 Local e sujeitos de Pesquisa.....	114
4.3 Coleta de dados.....	127
4.4 Análise dos dados.....	130
4.5 Ética da Pesquisa	133
5 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DO CAA-UFPE: ANALISANDO OS RESULTADOS	134
5.1 Âmbitos disciplinares e transdisciplinares da Educação de Pessoas com Deficiência em currículos de licenciaturas do CAA-UFPE.....	140
<i>5.1.1 A Licenciatura em Pedagogia do CAA-UFPE</i>	<i>140</i>
<i>5.1.2 A Licenciatura em Física do CAA-UFPE</i>	<i>154</i>
<i>5.1.3 A Licenciatura em Química do CAA-UFPE.....</i>	<i>164</i>
5.2 Os contextos curriculares da Educação de Pessoas com Deficiência: delineamento do lugar, configurações de poder e Justiça Curricular em licenciaturas do CAA-UFPE	174
<i>5.2.1 A licenciatura em Pedagogia do CAA-UFPE</i>	<i>174</i>
<i>5.2.2 A licenciatura em Física do CAA-UFPE.....</i>	<i>181</i>
<i>5.2.3 A licenciatura em Química do CAA-UFPE.....</i>	<i>190</i>
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
APÊNDICES	223

1 INTRODUÇÃO

A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada. (MANTOAN, 2003, p. 20).

O movimento em defesa da inclusão social é política e ideologicamente a luta por respeito às diferenças, aos Direitos Humanos, à heterogeneidade, às subjetividades, à Democracia. Vai além, pois é a arena política daqueles que se posicionam de maneira anticapacitista, anticapitalista. Freire (2006) explana que a dinâmica estrutural do sistema é de dominação de consciências e que nessas sociedades governadas por interesses de grupos dominantes é necessário postular uma “Pedagogia do Oprimido” cujas práticas da libertação se encontram adequadas quando há uma pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Nesses princípios, a pesquisa em Educação deve agir em prol dos marginalizados, dos silenciados, dos oprimidos, dos dominados. A Inclusão e a Educação de Pessoas com Deficiência, pautando-se na luta contra-hegemônica, na luta anticapacitista e na vida democrática devem ser asseguradas a todos, permitindo a superação de qualquer sociedade segregadora.

Dessa maneira, a Educação de Pessoas com Deficiência é sinônimo de educação libertadora por transformar a realidade de todos e por também lutar contra mazelas sociais, como o Capacitismo, que é a discriminação e o preconceito contra as pessoas com deficiência. Portanto, entendemos que a Educação de Pessoas com Deficiência deve ser pautada pelo modelo da inclusão, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva é entendida como paradigma educacional que inclui, na rede regular de ensino, todas as pessoas nas suas mais diversas diferenças, garantindo acesso à educação, assim como a permanência e a aprendizagem com qualidade para todos (MARTINS, 2008). Contudo, segundo Carvalho (2004), o termo “Educação Inclusiva” é amplo e não se refere apenas às pessoas com deficiências, mas sim a todas que foram alijadas historicamente do ensino regular e que devem ter o direito de ser incluídas, como o caso das pessoas com

deficiência, dos quilombolas, dos povos indígenas, da Educação de Jovens e Adultos e assim por diante.

Por isso, esta pesquisa se utiliza do termo *Educação de Pessoas com Deficiência* por se referir especificamente aos alunos com deficiência, que devem ser incluídos nas salas comuns de ensino. Neste trabalho o termo *Pessoa(s) com Deficiência* é baseado na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), que entende como qualquer sujeito com restrição “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, 2015a, Art. 2º). Em partes deste estudo, há a substituição da expressão *pessoa(s) com deficiência* por *aluno(s) com deficiência* por estar se referindo especificamente ao âmbito educacional.

Conforme exposto, os interesses e as aproximações com a temática da Educação de Pessoa com Deficiência advieram e se justificam pela minha trajetória profissional e formativa no Curso de Licenciatura em História na UFPE. O itinerário laboral que percorri durante a licenciatura, especificamente em 2017, com o êxito na aprovação em concurso público para o cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), no Município de Recife, permitiu-me experimentar as atribuições do cargo que estão diretamente relacionadas à inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares. Durante o período de quase três anos que passei como AADEE, diversos conhecimentos, experiências, conversas e aprendizagens foram vivenciadas, aproximando-me cada vez mais do interesse em pesquisar sobre essa temática. Ao ter trabalhado junto aos alunos com deficiência, como alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e alunos com Deficiência Física, pude observar os desenvolvimentos afetivos e cognitivos, as formas de aprendizagens e os modos de socialização com os demais colegas. Além disso, pude conversar e aprender com professores de sala regular, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestão escolar e famílias sobre os limites e as possibilidades da educação desses alunos com as condições que encontrávamos no cotidiano.

Somado ao exercício na função de AADEE, o Estágio Supervisionado da graduação em História, especialmente o último que envolveu a minha docência, proporcionou-me vivências com estudantes com Deficiência Intelectual (DI) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escola da rede estadual pela primeira vez. Ao me deparar com as aprendizagens desses alunos e interação com o grupo, formas de comunicação, adaptação de materiais didáticos-pedagógicos e a necessidade de superações de barreiras, inclusive atitudinais, pude perceber lacunas na

minha formação inicial docente, ou seja, no currículo do curso de licenciatura em História da UFPE perante a demanda inclusiva educacional, especialmente no que se referia à ausência de conhecimentos e conteúdos relacionados ao paradigma inclusivo da Educação de Pessoas com Deficiência.

Face a esse cenário, propus-me a investigar no trabalho para conclusão da graduação no ano de 2019, a constituição e interlocução sobre e da Educação de Pessoas com Deficiência na licenciatura em História da UFPE – Recife. Os resultados apontaram que: o currículo prescrito estava em dissonância ao paradigma inclusivo, uma vez que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular e organização das disciplinas não indicavam conteúdos voltados para a inclusão, tampouco interdisciplinaridade da temática no currículo; não havia disciplina que abordasse o tema de forma específica, exceto a disciplina de Libras, somente ofertada no Centro de Educação da UFPE (CE), que era completamente desarticulada, em carga horária insuficiente; havia impossibilidade dos discentes da licenciatura em História estudarem disciplinas eletivas do Centro de Educação da UFPE (CE), apenas cursar por meio de disciplinas optativas; estudantes egressos do curso tinham receios e desconhecimentos sobre a inclusão de alunos com deficiência, com unânimes confirmações de não terem tido estudos, debates e experiências suficientes durante formação inicial perante esse paradigma.

Nessa conjuntura formativa, também dei continuidade às pesquisas do tema na Especialização em *Educação Especial na perspectiva inclusiva* que realizei na Universidade de Pernambuco (UPE), cujo trabalho de conclusão teve como finalidade apresentar revisão sistemática sobre o lugar da Educação de Pessoas com Deficiência em cursos de formação inicial docente nas pesquisas de Programas de Pós-Graduação em Educação em Instituições Públicas do Estado de Pernambuco. Os resultados apontaram que os estudos sobre o currículo das formações iniciais são exíguos, sendo essas pesquisas de Pós-Graduação concentradas na UFPE, aglutinadas no campus Recife, permitindo pouco conhecimento da realidade das instituições do interior do estado (apenas encontrados em estudos de Silva (2017); e Silva (2019)). Além disso, observaram-se pesquisas com finalidades de estudo para entender ou desenvolver metodologias de ensino e a prática docente na Educação Básica, perfazendo com que muitos conhecimentos e conteúdos relacionados à Educação de Pessoas com Deficiência, que deveriam constar na formação inicial docente, fossem deslocados para futuras e eventuais formações continuadas ou em serviço.

Os dados das pesquisas nos trazem a compreensão que a inclusão expande a ideia simplória da matrícula e inserção do aluno com deficiência em sala de aula regular, pois exige educação de qualidade ofertada pelos professores, que devem ter formação adequada a esse paradigma. Segundo Sasaki (2005), a inclusão exige a inserção total do aluno, enquanto a integração propõe a inserção parcial e condicionada às adaptações do aluno às condições ofertadas. A história da educação para as pessoas com deficiência no país pode ser dividida resumidamente em três diferentes momentos: no primeiro, durante o Segundo Reinado, houve o aparecimento das instituições e entidades para o atendimento de pessoas com deficiências mentais, físicas e sensoriais. No segundo momento, foram criadas legislações assumindo o atendimento educacional às pessoas com deficiência, que tinham finalidade emergencial, com a perspectiva de integração. No terceiro momento, inicia-se no país o movimento da Educação Especial em favor da Educação Inclusiva a partir das políticas de inserção total e consideração das diferenças entre as pessoas como característica natural da humanidade. O movimento de inclusão, revisando os conceitos da integração, ganha impulso na década de 1990 nos países em desenvolvimento, fruto de políticas públicas, leis e acordos de comprometimento com a educação de qualidade e inclusão social (SASSAKI, 2005).

Com a reabertura democrática do Brasil, principalmente com a instituição da Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), que garante igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, coube à educação o processo inclusivo de ensinar alunos com deficiência em salas regulares, o que causou e ainda tem causado transformações consideráveis no processo de escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos. “Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado [...]” (UNESCO, 1994, p. 05). As Instituições de Ensino Superior (IES), da mesma forma que as escolas da Educação Básica, devem corresponder às necessidades diversas e ritmos de aprendizagens a partir de currículos condignos.

Além da Constituição, houve fruição de políticas, leis e acordos nacionais e internacionais, do qual o Brasil foi signatário, que avançaram em relação à inclusão, dando como exemplos, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção de Guatemala (OEA, 1999), promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956/2001 (BRASIL, 2001a), a Lei 10.436/2002 (Libras) (BRASIL, 2002a), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto Nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008b) e a atual Lei Brasileira de Inclusão - LBI – Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015a).

Diante do avanço legal, houve progressiva confiança na inclusão dos alunos com deficiência nas instituições de ensino. Ocorreu, ao longo dos anos posteriores a tais políticas, incremento de matrículas em salas regulares. Parte disso pode ser explicado pelo auxílio educacional advindo de força das leis. A título de conhecimento, segundo dados do Censo da Educação Básica, a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/ superdotação, passou de algo em torno de 81 mil matrículas no ano de 2000, para quase 980 mil no ano de 2016, com mais de 860 mil matrículas desse público para sala de aula regulares no país (BRASIL/INEP, 2017c).

No ano de 2020, por Portaria, o Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021a) foi realizado em março, impossibilitando conhecer os impactos da Pandemia no ano. Mas em 2021, com o retorno do Censo no fim de maio, foi possível perceber tais implicações e entender as estatísticas envolvidas. Especificamente neste ano, houve incremento no número de matrícula superior a 1,3 milhão de alunos com deficiência, cuja quantidade de incluídos em sala de aula regular foi superior a 1,2 milhão de estudantes (BRASIL, 2021a).

Outros dados merecem destaque, como, por exemplo, o aumento gradativo do percentual de matrículas de alunos incluídos em salas de aula, passando de 89,5% em 2016 para 93,5% em 2021 e a oferta da inclusão, por dependência administrativa, ser superior a 96% nas redes estadual e municipal, enquanto que nas escolas privadas a inclusão em classes regulares alcança 39,8% dos matriculados (cerca de 77.353 estudantes) (BRASIL, 2021a). Além disso, de acordo com o resumo técnico, é importante salientar dado emergente sobre a inclusão em salas de aula do Ensino Médio no país: “Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2017 e 2021, percebe-se que as de **ensino médio são as que mais cresceram**, com um acréscimo de 84,5%.” (BRASIL/INEP, 2021a, p. 35, grifo nosso).

A título de contextualização, o Censo da Educação Básica do estado de Pernambuco teve um total de 32.267 matrículas de alunos com deficiência no ano de 2016, aumentando tal quantitativo para 51.113 no ano de 2021 (BRASIL/INEP, 2022). Seguindo a tendência nacional, houve triplicação das matrículas desses alunos no ensino médio no estado (de 1.595 no ano de 2016 para 4.949 em 2021). Na cidade de Recife, nos mesmos anos de 2016 e 2021, houve elevação de 5.810 para 8.226 matrículas no Ensino Básico, com proporção de

crescimento mais modesta. Particularmente importante e interessante é o crescimento da matrícula de alunos com deficiência na cidade de Caruaru nos anos citados, partindo de 711 matrículas em 2016 para 1.461 em 2021, mais que duplicando o total em cinco anos. Esse incremento teve especial proporção com as matrículas mais que quadruplicadas na Educação Infantil (que partiu de 44 matriculados em 2016 para 188 matriculados em 2021) e no Ensino Médio (partindo de 25 matriculados em 2016 para 118 matriculados em 2021) (BRASIL/INEP, 2022). Dessa forma, pelo que os números apontam, percebemos a tendência de aumento gradativo de matrículas de alunos com deficiência, com quase todos incluídos em classes comuns nas escolas públicas.

Na conjuntura do Censo do Ensino Superior, em 2016, um ano após a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a) e quatro anos após a Lei de Cotas (BRASIL, 2012) houve um total de 35.891 declarações¹ de alunos com deficiência no Ensino Superior no país, com 12.290 ingressantes e 4.799 de concluintes neste ano (BRASIL/INEP, 2017c). Em 2020, houve um total de 59.001 declarações de deficiências, apesar de não haver informações do quantitativo de alunos concluintes e de alunos ingressantes para este determinado ano (BRASIL/INEP, 2021b). No intervalo de ambos anos, as deficiências mais declaradas em ordem decrescente foram a deficiência física, a deficiência visual e a deficiência auditiva. Assim como o cenário da Educação Básica, o Ensino Superior tem aumentado a matrícula e presença de alunos com deficiência em seus âmbitos (BRASIL/INEP, 2021b). No contexto local da UFPE, identificamos o total de 479 alunos com deficiência vinculados².

Contudo, sabe-se que a inclusão vai além da garantia de matrícula e inserção, por força da lei, de alunos com deficiência em instituições de ensino. A instituição educacional, os sujeitos envolvidos e a comunidade devem estar em sintonia com os preceitos inclusivos, para garantia de direitos, aproveitamento escolar e educação de qualidade. O professor é um agente fundamental para a constituição do paradigma da educação inclusiva, o que significa que também no processo de sua formação inicial se faz necessário dialogar com conhecimentos teóricos, práticos, atitudinais para a preparação dessa realidade, eliminando práticas que reforcem a “pseudoinclusão” nas escolas (MESQUITA, 2007). A ideologia, finalidade,

¹ Utilizamos o termo “declarações” da mesma forma que o INEP, cuja explanação consiste em afirmar que estudantes com deficiência podem declarar, simultaneamente, mais de uma deficiência. Por isso, podem existir declarações de deficiência diferentes para a mesma pessoa.

² Há ilustrações gráficas que representam com mais detalhes os dados encontrados em relação aos alunos com deficiência vinculados à UFPE nos Apêndices, cuja explanação ocorre com mais precisão em seções posteriores do trabalho.

filosofia dessa formação inicial deve ser inclusiva e, por isso, destaca-se o papel dos currículos como instrumento fundamental para essa garantia de formação de qualidade (PIMENTEL, 2012). Para Imbernón (2000), a formação inicial tem como finalidade a estabelecer fundamentos para a prática de uma educação transformadora e equitativa.

Esses preceitos e paradigmas inclusivos, no entanto, têm encontrado entraves em cursos de licenciaturas do país por desconexões e desarticulações nas formações iniciais. Segundo Lima e Hypolito (2019); Lockmann (2020), o país tem visto nos últimos anos a ascensão de grupos neoconservadores e neoliberais cujas ações se reverberam também na formação inicial de professores, tornando-as ainda mais aligeiradas, esvaziadas e reprodutivistas. Um empreendimento desse grupo é a implantação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica “BNC-Formação” a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019a), que, para Silva (2020), tem como finalidade uma formação precarizada e a preparação de professores como reprodutores do status quo.

Somado a isso, observamos nas pesquisas de Araújo (2005, 2016) e Coutinho (2013), que as disciplinas dos cursos de Pedagogia possuíam lacunas na abordagem sobre os alunos com deficiência, dependendo bastante das articulações isoladas de sujeitos que possuíam histórico de estudos sobre esses estudantes ou conviviam com pessoas com deficiência. Já nos trabalhos de Mesquita (2007), Souza (2017) e Esquinsani (2021), as licenciaturas diversas, que formam professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, possuem irregularidade entre saberes e conteúdos sobre a Educação de Pessoas com Deficiência, com maiores ou menores proporções de lacunas entre as disciplinas, a depender da política curricular e da realidade de cada campus e universidade. Os resultados indicam que os documentos institucionais e as políticas de cada universidade perante currículos de formação inicial docente são determinantes, pois definem como cada licenciatura aborda a Educação de Pessoas com Deficiência em seus âmbitos, além de deliberarem como as ações são elaboradas e executadas no viés inclusivo em seus currículos.

Os dados trazidos pelos estudos reforçam a existência de parcela importante de estudantes de cursos de licenciatura e professores da Educação Básica com dificuldades para efetivar a inclusão de alunos com deficiência, indicando a existência de lacunas na matriz curricular de suas licenciaturas com ausência de interdisciplinaridade, abordagem dos conhecimentos voltados à inclusão como também sinalizam a necessidade de produção de conhecimentos voltados à Educação de Pessoas com Deficiência em outros espaços curriculares

vivenciados na formação inicial, uma vez que os âmbitos curriculares são espaços de construção e de ressignificações, inferindo, portanto, que o currículo é o cerne de mudança positiva para formação inicial docente.

Entendendo o currículo na concepção crítica, inscrevendo-se em esfera relacional, social cultural, de território em disputa e na perspectiva da justiça curricular, aproxima-nos de Apple (2006) quando afirma que “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos. Ele é sempre parte de uma **tradição seletiva**, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2006, p. 59, grifo nosso). Nesse viés, o currículo não se resume ao prescrito, também é a parte ideológica que se encontra oculta, também se definindo pelas relações de poder que o perpassam. A ideologia é um terreno contestado, contingente, histórico, social, conforme conceitos de Gramsci (1981). Dessa forma, o currículo é também arena política, uma vez que há diferentes visões do que seja currículo, com seu significado em disputa, pois se instala em instituição educacional a partir da cultura, de políticas curriculares, de ideias, de valores, de visão de mundo, de práticas sociais e representações (MCLAREN, 1997).

Além de prescrito e oculto, o currículo também é vivido, experienciado pelos sujeitos envolvidos. Para Sacristán (2000, p. 09, grifo nosso) “[...] **o currículo se conforma como prática realizada num contexto**. A qualidade da educação e do ensino tem a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem”.

Nessa abordagem, os currículos também precisam garantir o “Conhecimento Poderoso”, termo de Young (2007, 2013), que permite novas formas de interpretar o mundo, com garantia de visão humana e justiça social. Para o autor, o conhecimento é considerado profícuo quando é validado pela Ética. É também legítimo quando tem a capacidade de contribuir para a libertação humana, uma vez que quanto maior for a naturalização curricular, mais eficiente se torna o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desses currículos.

Diante disso, Giroux e McLaren (2013) salientam a importância da Pedagogia Contra-Hegemônica dos currículos na formação inicial docente, que permite aos futuros professores interrogar os discursos educacionais hegemônicos, muitos dos quais foram inteiramente dominados por uma racionalidade instrumental que ignora os imperativos de uma democracia crítica. Segundo os autores, para compreender a ideologia dominante e as relações de poder envolvidas nos currículos e na formação dos professores, faz-se necessário entender e interpretar

as “vozes” compostas pelos posicionamentos da instituição, dos docentes e dos discentes: **“Ou seja, se quiserem efetivamente entender e contestar a ideologia dominante que age nas escolas, terão de interrogar e apoiar criticamente as vozes oriundas de três diferentes esferas e cenários ideológicos: a voz da escola, a voz do aluno e a voz do professor”** (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 166, grifo nosso).

Com base nessas dinâmicas e diante do panorama apresentado pelo percurso formativo, pelos resultados das pesquisas apresentadas, pelos dados do Censo da Educação Básica, especialmente na cidade de Caruaru, e da importância de se entender as políticas institucionais universitária que diretamente influenciam nos currículos e na formação docente, procedemos à leitura exploratória em documentos institucionais da UFPE, com intuito de conhecermos como a universidade se aproxima do paradigma inclusivo em seus espaços e de compreendermos o posicionamento ideológico da universidade perante os currículos, a inclusão de alunos com deficiência e a formação inicial de seus docentes. Para tanto, recorreremos ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-UFPE), ao Plano Estratégico Institucional (PEI-UFPE) e ao documento UFPE do Futuro (UFPE DO FUTURO).

No tocante ao PEI – UFPE (Plano Estratégico Institucional 2013 – 2027), a instituição tem como objetivo: “ser uma universidade de classe mundial, comprometida com a transformação social, baseada em valores cidadãos, criativos, sustentáveis, éticos, equânimes” (PEI-UFPE, 2013, p. 04). Para almejar tal intento, a universidade elencou pontos estratégicos principais de atenção e investimentos para o propósito de sua missão, como “[...] **a atualização das grades curriculares com novos métodos de ensino, além da consolidação de nossos campi em Vitória e Caruaru, ampliando nossa presença em outros locais estratégicos.**” (PEI-UFPE, 2013, p. 05, grifo nosso). Em relação à matrícula, permanência e ensino: “A UFPE oferece condições de acesso, permanência e conclusão exitosa da formação acadêmica **a todos os estudantes.**” (PEI-UFPE, 2013, p. 19, grifo nosso).

Em referência ao vigente PDI 2019 – 2023 (Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023), a universidade pontua que os currículos, com seus âmbitos diversificados e transdisciplinares, são importantes para a superação de momentos desafiadores e para a consecução de uma sociedade mais justa e equitativa. “[...] a ação interdisciplinar **não pode prescindir da flexibilização que deve perpassar os currículos dos vários cursos, a correção de fluxos interrompidos ou espaçados e a vivência de situações de ensino diversificadas.**” (PDI-UFPE, 2019, p. 41, grifo nosso). A universidade considera que cabe ao professor a

problematização de situações que levem o discente a pesquisar, estudar e buscar soluções para as questões emergentes da realidade circundante, devendo ser aos estudantes oportunizadas **“experiências curriculares interdisciplinares e flexíveis, visando à garantia de acesso amplo e inclusivo.”** (PDI-UFPE, 2019, p. 42, grifo nosso).

Em relação à Acessibilidade, a universidade preza por: **“Expandir, revitalizar e otimizar os espaços de convivência** considerando a política de acessibilidade.” (PEI-UFPE, 2013, p. 30, grifo nosso). No tocante à inclusão, a instituição está se fortalecendo gradativamente, conforme a criação do Núcleo de Acessibilidade (NACE-UFPE) em 2014 e o cumprimento dos parâmetros legais para o atendimento de cotas para pessoas com deficiência (Lei 12.711/2012). Além disso: **“Na UFPE, ações têm sido realizadas de forma a favorecer a criação de uma cultura inclusiva na Instituição, buscando-se a difusão do conhecimento sobre as deficiências e a sensibilização da comunidade acadêmica.”** (PDI-UFPE, 2019, p. 51, grifo nosso).

Para a UFPE, os âmbitos curriculares, a formação docente inicial e continuada, a inclusão, a acessibilidade e a interiorização institucional são áreas de fundamental observação, articulação, ação e supervisão, pois são a partir delas que se suplantam os obstáculos para se alcançar ensino público de qualidade:

1. Formação continuada de docentes e de técnicos-administrativos, com vista ao aperfeiçoamento e atualização sobre temas referentes à educação inclusiva e acessibilidade; 2. Atualização dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação ofertados pela UFPE, os quais devem abordar conteúdos que versem sobre pessoas com deficiência, inclusão e acessibilidade, contribuindo com a qualificação de profissionais sensíveis às mais variadas condições de deficiência e fornecendo bases para uma atuação inclusiva nos mais diversos setores do mercado de trabalho; 3. Mapeamento das condições de acessibilidade física do acesso às edificações da UFPE; 4. Fortalecimento dos núcleos de acessibilidade no Interior para busca da excelência no atendimento às pessoas com deficiências; 5. Estabelecimento de programas de apoio pedagógico para estudantes com deficiência e/ou outras necessidades educacionais específicas; 6. Organização de atividades e eventos sobre acessibilidade para informar e sensibilizar a comunidade acadêmica; 7. Orientação aos coordenadores de curso e professores de graduação e pós-graduação sobre adequações didático-pedagógicas em consonância com as singularidades dos estudantes com deficiência e/outras necessidades educacionais específicas; 8. Instituição de repositório de acervo acessível de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação. (PDI-UFPE, 2019, p. 51, grifo nosso).

Em relação à perspectiva futura da instituição, no documento UFPE do Futuro³, que reitera os planos e objetivos que estão no horizonte organizacional, há a atenção para currículos

³ Disponível no sítio eletrônico da instituição. <https://www.ufpe.br/documents/1487687/0/UFPE+Futuro+-+debate.pdf>. Acesso em: 04 mar. de 2022.

e cursos transdisciplinares: “Chegou a hora de criar cursos novos, estruturados de **forma transdisciplinar**” (UFPE DO FUTURO, 2018, p. 07, grifo nosso) além da intenção de manter a formação inicial e a inclusão como eixos principais da instituição: “**Formação de pessoas qualificadas com as habilidades interdisciplinares necessárias à sociedade do aprendizado, em níveis de graduação e pós-graduação**, promovendo a autodeterminação, criatividade e **inclusão social.**” (UFPE DO FUTURO, 2018, p. 29, grifo nosso). A Resolução CCEPE nº 12/2008 (UFPE-RESOLUÇÃO CCEPE 12/2008, 2008), que estabelece as Diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE, já sinalizara preocupação com tais balizadores, uma vez que traz como princípios a interdisciplinaridade e a problematização dos saberes docentes.

As pesquisas realizadas no interior da instituição também são importantes parâmetros e, face a esse cenário institucional, somados à pesquisa exploratória documental perante o paradigma inclusivo, também consideramos fundamental buscar trabalhos no repositório da UFPE para entendermos como este panomara interno se desenvolve perante os tópicos mencionados. Nos trabalhos que se relacionam à temática da Educação de Pessoas com Deficiência em formação inicial docente encontrados no campus de Recife, as pesquisas de Araújo (2005, 2016) remetem tímidos avanços no currículo de Pedagogia, mesmo que seja de forma pontual, particular a vivências de sujeitos envolvidos no currículo. Já o trabalho de Neves e Araújo (2018) que trata sobre a produção de saberes docentes relacionados à pessoa com deficiência, também no curso de Pedagogia, revela que há mobilizações de saberes inclusivos, com oferta de disciplinas obrigatórias e eletivas sobre a Educação de Pessoas com Deficiência. Na pesquisa de Oliveira (2006), que igualmente estudou o curso de Pedagogia da UFPE, observaram-se as concepções integradora dos professores-formadores, enquanto que havia uma identidade inclusiva em construção por parte dos alunos, pois tiveram experiências vividas com colegas surdos em sala.

No Centro Acadêmico de Vitória (CAV-UFPE), há resultados relacionados à Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos de licenciatura em Educação Física nos Trabalhos de Conclusão de Curso de Rosicleide Silva (2018) e de Ângela Silva (2018), cujos resultados demonstram que a formação inicial oferta disciplinas obrigatórias (Libras, Educação Física Escolar para Pessoas com Deficiência I) e duas disciplinas eletivas (Educação Física Escolar para Pessoas com eficiência II e Educação Inclusiva), revelando um avanço importante na oferta de disciplinas e conhecimentos na graduação. Contudo, as pesquisadoras defendem a necessidade de interdisciplinaridade entre os âmbitos disciplinares do currículo e viés mais

holístico da inclusão na formação inicial, uma vez que consideram desproporcional a importância dada a disciplinas específicas em detrimento de disciplinas voltadas à educação, em especial, à Educação de Pessoas com Deficiência.

Em relação ao Centro Acadêmico do Agreste (CAA-UFPE), em Caruaru, no entanto, foram identificados apenas dois trabalhos nos repositórios, incorporados nas pesquisas de José Silva (2017) e de Risonete Silva (2019). Essas Dissertações pesquisaram a Educação de Pessoas com Deficiência na licenciatura em Matemática do CAA-UFPE. O trabalho de Silva (2017) demonstra que a licenciatura fornece experiências inclusivas devido à abordagem da temática por parte de alguns professores e formação inicial conjugada de conteúdos específicos e pedagógicos no mesmo espaço de formação docente. Já o trabalho de Silva (2019), no entanto, aponta que há espaços para melhoria em relação à formação inicial dos matemáticos em relação ao ensino para alunos surdos, mesmo havendo a disciplina de Libras como obrigatória e outras disciplinas eletivas que abordem conteúdos relacionados à inclusão. Nesse contexto, com formação docente conjugada no Núcleo de Formação Docente (NFD) do Centro, algumas disciplinas que abordam a Educação de Pessoas com Deficiência no currículo de licenciatura em Matemática e dados adversos sobre abordagens inclusivas de alguns professores-formadores do curso, consideramos que há contextos interessantes em Caruaru. Além disso, por ainda não haver estudos divulgados, não é possível conhecer a realidade da Educação de Pessoas com Deficiência das outras licenciaturas existentes do CAA-UFPE, como a de Pedagogia, Física e Química, o que nos move a entender os contextos dessas licenciaturas e como os seus currículos, ampliando para a análise de seus âmbitos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares se conectam para formar os futuros professores de acordo com as demandas da inclusão e abordar a Educação de Pessoas com Deficiências em seus espaços.

Diante do exposto, principalmente no que se refere ao paradigma inclusivo, à formação inicial docente, aos âmbitos curriculares, à política estratégica institucional de interiorização da UFPE (especialmente no CAA-UFPE) e aos dados do Censo da Educação Básica na cidade de Caruaru, questionamo-nos sobre em que medida esses espaços e âmbitos curriculares são constituídos para garantir formação docente condigna à inclusão. Tal indagação nos leva a refletir sobre os cursos de licenciaturas CAA-UFPE, especialmente em como eles se organizam para assumir a formação de professores que irão atuar com alunos com deficiência em sala de aula regular na Educação Básica.

Esse cenário faz emergir a necessidade de responder algumas questões: Como a Educação de Pessoas com Deficiência é constituída nesses currículos? Quais são os lugares delineados da Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos dos cursos de licenciaturas no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco?

Dessa forma, circunstanciando as questões norteadoras de forma relacionada à nossa investigação, temos como **objetivo geral**: Compreender como a Educação de Pessoas com Deficiência se constitui no currículo de cursos de licenciaturas do CAA-UFPE. Como **objetivos específicos**: a) Entender como os âmbitos disciplinares dessas licenciaturas se articulam nos currículos no tocante à Educação de Pessoas com Deficiência; b) Conhecer como os âmbitos transdisciplinares dos currículos dessas licenciaturas abordam a Educação de Pessoas com Deficiência; c) Delinear o lugar que a Educação de Pessoas com Deficiência ocupa nos âmbitos das questões curriculares dessas licenciaturas.

Para prover a relevância acadêmica da pesquisa, procedemos a levantamento da produção científica sobre a temática, tendo como fonte: o Banco de Dissertações e Teses da UFPE (com pesquisas completas em seus Programas de Pós Graduação em Educação e Mestrados profissionais em Educação)⁴, a plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁵ – GT-08 (Grupo de Trabalho: Formação de Professores) e GT-15 (Grupo de Trabalho: Educação Especial) e a Revista Brasileira de Educação Especial – (SciELO)⁶. O intervalo definido para o levantamento das pesquisas nesses espaços foi de onze anos (2010-2020), uma vez que consideramos esse tempo como prazo razoável para produções de pesquisas após as promulgações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), marcos políticos da inclusão educacional.

Utilizamos alguns descritores e, a partir deles, formamos diferentes *strings* para o levantamento, a saber: “Currículo”; “Formação Inicial”; “Educação Especial”; “Formação Docente”; “Educação Inclusiva”; “Formação de professores”; “Educação de Pessoas com

⁴ Amostragem: 1236 pesquisas. Estudos incluídos - 4 trabalhos: 1 Tese (ARAÚJO, 2016) e 3 Dissertações (COUTINHO, 2013); (SILVA, 2017); (SILVA, 2019).

⁵ Amostragem: 310 pesquisas. Estudos incluídos - 5 trabalhos: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012); (KAUSS; REIS, 2013); (BRABO, 2015); (AGAPITO; RIBEIRO, 2017) e (AMARAL; MONTEIRO; FREITAS 2019).

⁶ Amostragem: 138 pesquisas. Estudos incluídos - 5 trabalhos: (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011); (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013); (MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018); (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019) e (AMARAL; MONTEIRO, 2019).

Deficiência”⁷. A análise do material nos revelou alguns dados importantes, sendo fundamental assinalarmos: estudos escassos e espaçados, apesar de incremento recente de Políticas Públicas nessa área; menor representação de estudos no Centro-Oeste, Norte e Nordeste; trabalhos concentrados em revisões bibliográficas; avanços nos currículos de cursos de Pedagogia; carência de estudos que correlacionem a Educação de Pessoas com Deficiência com os currículos das Licenciaturas Diversas (em especial com as licenciaturas em Ciências Humanas e em Ciências da Natureza).

Nessa conjuntura relacional de pesquisas, nosso trabalho apresenta a seguir o Estado do Conhecimento que dá sustentação e fornece a relevância da pesquisa. Nessa seção, pretendemos dialogar com as pesquisas mais recentes com o fito de apresentar as Interseccionalidades emergentes dos estudos que relacionamos sobre Currículo, Formação Inicial de Professores e Educação de Pessoas com Deficiência.

Após o Estado do Conhecimento, apresentamos o Marco Teórico, momento que debatemos as perspectivas e concepções acadêmicas de Inclusão, Formação de Professores e Currículo. Nessa seção da pesquisa, apoiamo-nos em apresentar a lente de análise de autores e estudiosos que discorrem sobre panoramas que envolvem a discussão desses temas.

Posteriormente, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, etapa que descrevemos sobre as escolhas dos sujeitos, a delimitação do campo de estudo, os percursos metodológicos escolhidos, os métodos de coleta de dados e a técnica de análise dos dados.

Após isso, discorremos sobre os dados coletados e suas análises com base na fundamentação teórica.

Por fim, chegamos às considerações finais, momento em que fazemos um apanhado geral da pesquisa e indicamos as repercussões que emergem dos dados anteriormente coletados, apresentados, analisados e discutidos.

⁷ Como critérios de inclusão, definimos que os trabalhos estivessem: dentro do intervalo definido; aptos a serem lidos e disponíveis on-line; e que tratassem sobre a Educação de Pessoas com Deficiência em interlocução com a Formação inicial docente. Foram excluídos estudos que se repetissem e que não se encaixassem em pelo menos um dos critérios de inclusão.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES INICIAIS

Conforme Morosini (2015), é salutar, para um Estado do Conhecimento satisfatório e condizente com pesquisa de Pós-Graduação, que o levantamento bibliográfico seja realizado a partir de artigos em Periódicos e pesquisas *stricto sensu* em Repositórios Institucionais, que neste caso realizamos também no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT).

Essa revisão tem por objetivos identificar e analisar estudos que versem sobre a Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos de cursos de Formação Inicial docente (incluindo-se os cursos de licenciatura em Pedagogia e licenciaturas diversas) no Brasil. Assim, a organização desse *corpus* nos permite uma visão mais abrangente e sistematizada sobre a realidade acadêmica do país em relação aos temas em foco.

Partimos primeiramente para as pesquisas de artigos e, posteriormente, para as pesquisas de estudos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Como forma de delimitação de tempo para essas pesquisas, optamos por um intervalo de onze anos (2010-2020). A escolha desse período se justifica por considerarmos como um intervalo razoável para a produção de trabalhos e de artigos após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e por permitir também produções influenciadas e advindas de análises da e na perspectiva da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a). Lembremos que essas políticas possuem importantes instruções para que pesquisas sejam desenvolvidas na esteira da inclusão de alunos com deficiência. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), por exemplo, damos relevo sobre a importância da Acessibilidade e de sua presença em todos os âmbitos universitários: do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008b, p. 17).

Além disso, destacamos também o Artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a) especificamente em seus incisos V, VI e VI, que entre relevantes incumbências do poder público, há o incentivo, a implementação, o acompanhamento e a avaliação para

[...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva [...]; (BRASIL, 2015a, Art. 28).

A Metodologia para a busca dos dados dos artigos foi escolhida com base em critérios estabelecidos, tais como, estar publicado em periódicos com avaliação reconhecida na área acadêmica e que se relacionam com a interlocução proposta. Dessa forma, temos como fontes a Revista Brasileira de Educação da ANPEd; a Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, da Universidade Estadual Paulista - UNESP; a Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; a Revista Educação Especial em Debate da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e a Revista Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

Em relação à Reunião Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPEd), realizamos a busca por trabalhos/artigos que se encontrassem, especificamente, nos GT-08 (Formação de professores) e GT-15 (Educação Especial) por se tratarem de espaços que debatem temas relacionados aos objetos da nossa pesquisa. Quanto à revisão realizada nos sítios do SciELO e do Google Acadêmico utilizamos, nesses dois bancos de dados específicos, os descritores “Educação Especial AND Currículo AND Formação Inicial” como forma de afunilar os resultados. Com relação aos periódicos da UNESP, UFES e UEPB, por serem revistas mais recentes, trabalhamos com os artigos disponíveis a partir do primeiro volume lançado por cada uma, o que significou analisar a partir dos que foram divulgados nos anos de 2014, 2016 e 2017 respectivamente. Nos periódicos da UFES e UFSM, assim como nos trabalhos da ANPEd, SciELO e Google Acadêmico, foram identificados estudos desde 2010.

Em relação à Metodologia de busca para pesquisas de Pós-Graduação (Dissertações e Teses), estabelecemos alguns critérios, tais como estar publicado em sites validados na área acadêmica e que se relacionam com a interlocução proposta, levando-nos ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ao BDTD/IBICT e aos Repositórios Institucionais de Dissertações e Teses da UFPE (pelo contexto da nossa pesquisa) e da UFSCar (que é uma instituição legitimada, há anos, como referência nacional em pesquisas na área). Utilizamos os mesmos descritores dos artigos como forma de afunilar os resultados.

Como critérios de inclusão de artigos e pesquisas de Pós-Graduação na nossa base de dados, elencamos: os estudos on-line e que estão aptos de serem lidos; estudos que possuam no Título, ou no Resumo/Abstract, ou nos Indexadores, ou nos Objetivos, as categorias Educação Especial / Educação Inclusiva / Educação de Pessoa(s) com Deficiência, Currículo e Formação Inicial dos professores; bem como os estudos que pesquisem, concomitantemente, as categorias acima indicadas.

Como critérios de exclusão de estudos, desconsideramos os estudos que se repetem em diferentes espaços aqui propostos para a realização do Estado do Conhecimento, aqueles que não se enquadrem em pelo menos um dos critérios definidos e aqueles que não pesquisem concomitantemente a Educação Especial / Educação Inclusiva / Educação de Pessoa(s) com Deficiência, o Currículo e a Formação Inicial de professores.

Após identificados e realizada a leitura dos trabalhos que atendiam ao nosso objeto de pesquisa, foram extraídas e analisadas as informações para o Estado do Conhecimento. Na interlocução entre a Educação de Pessoa com Deficiência, o Currículo e a Formação Docente, lançamos mão de alguns recursos com as principais informações das pesquisas incluídas no nosso estudo como forma de sumarização dos dados para uma melhor compreensão.

2.1 O cenário de interlocução da Educação de Pessoas com Deficiência em currículos de formação inicial docente: mapeando as pesquisas encontradas e selecionadas

Nesta seção elaboramos o panorama mapeado pelas bases de dados que pesquisamos. Nesse sentido, nossas sinalizações e considerações estão em conformidade com este *corpus* aglutinado. Tentamos, ao máximo, circundar nosso objeto e, para isso, recorreremos a ilustrações de quadros e tabelas para ensejar nossas percepções.

Em relação aos artigos, construímos o Quadro 01 para ilustrar as amostras nos bancos de dados que foram selecionadas, detalhando os artigos selecionados em amostragem total disponibilizadas nas revistas. No APÊNDICE A, temos a caracterização dos dados de forma mais detalhada, discriminando o tipo de pesquisa, a/o(s) autor(es/as) do trabalho, o título, o ano em que foi disponibilizado, o campo de saber ao qual pertence, a base de dados onde foi encontrada e selecionada tal pesquisa, a região geográfica onde foi produzida e as palavras-chave utilizadas para afunilar os dados. Em relação aos resultados encontrados, optamos por apresentá-los em eixos que emergiram e que nos desvelam sobre o cenário da pesquisa dos nossos objetos.

Na nossa pesquisa, percebemos quantidade pouco expressiva de artigos que investigassem a Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos da formação inicial docente de forma concomitante nos *locus* indicados. Em uma amostragem de 1.313 resultados, apenas 26 artigos se aproximaram do nosso objeto de estudo, cujo resultado pode ser melhor visualizado em detalhes no Quadro 01.

Nessa acepção, os dados nos revelam que apesar de existirem importantes estudos já realizados nos periódicos científicos pesquisados, pouco foi encontrado sobre artigos que se pautem no debate sobre formação de professores e sobre Educação de Pessoas com Deficiência e, como consequência, pouco tem sido exteriorizado nesses periódicos sobre pesquisas que concomitantemente discutam esses temas. Nesse sentido, entendemos que investigações e trabalhos precisam ser elaborados e serem publicizados nessas revistas científicas, visto que a monta ainda é reduzida.

Dessa realidade contrastante em foco, também sinalizamos lacuna temporal entre o que foi divulgado, pois consideramos importante que destaquemos que dos 26 artigos incluídos, apenas 07 foram realizados no primeiro quinquênio do intervalo definido previamente para o Estado do Conhecimento, ou seja, entre os anos de 2010 a 2014. Dentre esses incluídos no nosso estudo, é relevante mencionarmos que nenhum foi publicado no ano de 2010. Ou seja, nos cinco primeiros anos da década de 2010, apesar de já termos política inclusiva em voga no país como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a qual o Brasil foi signatário, como a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956/2001 (BRASIL, 2001a), como a Lei 10.436/2002 (Libras) (BRASIL, 2002a), como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto Nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), e como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008b), observamos pouca reverberação de trabalhos em periódicos sobre a Educação de Pessoas com Deficiência em formação inicial docente. Pudemos reparar que os outros estudos se pautavam em outras perspectivas de análises, como a Formação Continuada, Metodologias de Ensino para alunos com deficiências e Acessibilidades na Educação Básica.

Não por acaso, emerge o dado de que um dos maiores problemas que surge na realidade educacional do país é a afirmação de licenciandos e de docentes da Educação Básica de que pouco ou nada puderam saber sobre a Educação de Pessoas com Deficiência, uma vez que na sua formação inicial não tiveram acesso, experiência, vivência e estudos que provessem conhecimentos e correlações sobre a diversidade e a demanda educacional inclusiva.

Também podemos inferir, como podemos observar no Histograma 01, em contrapartida, que a intenção em pesquisar a Educação de Pessoas com Deficiência nas formações iniciais docente (Pedagogia e Licenciaturas Diversas) tem se tornado finalidade de investigações mais recentemente, ganhando espaço a partir do segundo quinquênio do intervalo definido, ou seja, a partir do ano de 2015, mesmo que em quantidade ainda incipiente e tímida.

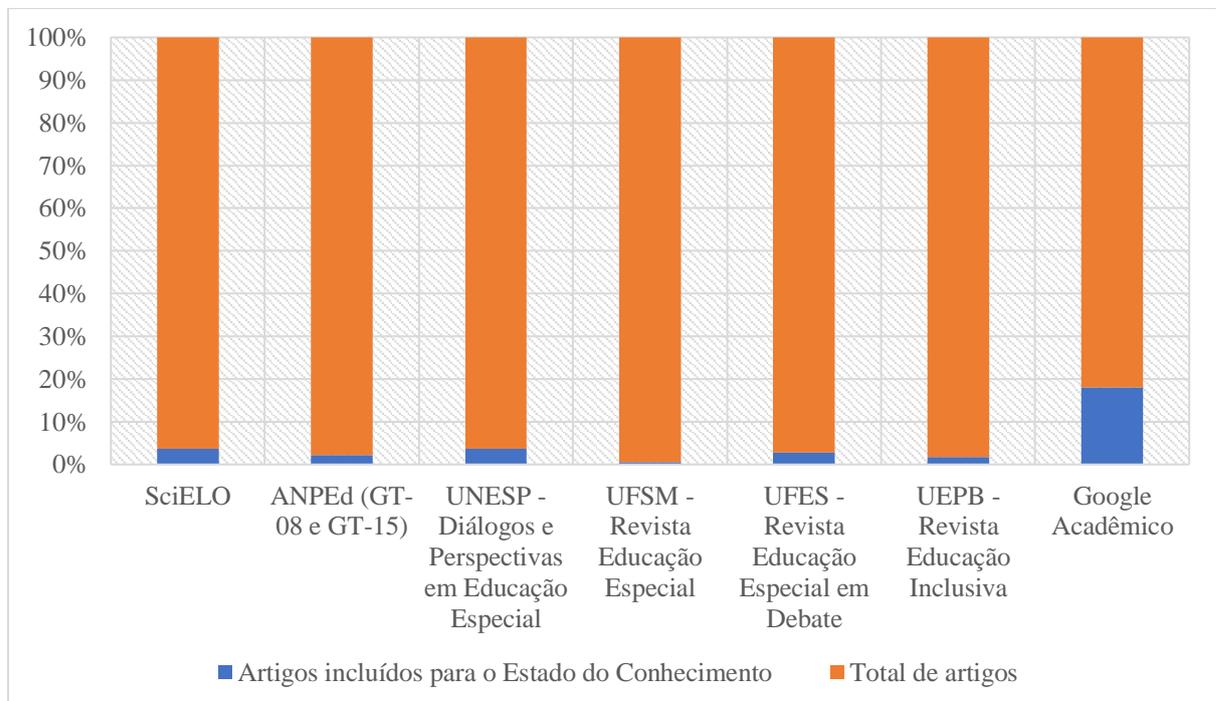
Apesar de considerarmos esses estudos em fase exordial, observamos que essa inflexão em anos mais recentes demonstra a preocupação científica da área educacional em questionar e entender a realidade dos professores nas salas de aula no contexto da inclusão de alunos com deficiência, uma vez que, segundo dados do Censo da Educação Básica e do Ensino Superior, a matrícula de alunos com deficiência em salas de aula de regular tem crescido a cada ano e, conseqüentemente, sua presença nas escolas tem se tornado mais robusta. Também consideramos que a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), especialmente por fazer exigências inclusivas em currículos e formação de professores, cumpre imprescindível papel nessa inflexão no quantitativo de pesquisas sobre a exigência educacional.

Como pontuamos anteriormente na introdução deste trabalho, a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/ superdotação, passou de algo em torno de 81 mil matrículas no ano de 2000, para quase 980 mil no ano de 2016, com mais de 860 mil matrículas desse público para sala de aula regulares no país (BRASIL/INEP, 2017c). Especificamente sobre o ano de 2021, houve um número de matrícula superior a 1,3 milhão, cuja quantidade de alunos incluídos em sala de aula regular foi superior a 1,2 milhão de estudantes. Dessa maneira, também, o olhar se torna mais criterioso para que os atuais e futuros professores tenham práxis inclusiva e propiciem a inclusão de qualidade nas escolas, exigindo conhecimentos teóricos e práticos, reflexões e ensino condignos à diversidade, demandando não somente a matrícula e permanência em sala de aula, mas também a educação de qualidade, com o devido aproveitamento escolar para todos.

Quadro 01 – Quadro de artigos selecionados em revistas

Banco de Dados/Revista	Artigos identificados	Artigos selecionados
SciELO (2010-2020) Descritores: “Educação Especial” AND “Formação Inicial” AND “Currículo”	138	5
ANPEd (2010-2020) – GT08 e GT15	310	7
UNESP – Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (2014-2020)	108	4
UFSM – Revista Educação Especial (2010-2020)	592	3
UFES – Revista Educação Especial em Debate (2016-2020)	72	2
UEPB – Revista Educação Inclusiva (2017-2020)	56	1
Google Acadêmico (2010-2020) Descritores: “Educação Especial” AND “Currículo”	37	4
TOTAL	1.313	26

Fonte: o autor.

Histograma 01 – Histograma de amostra de Artigos em revistas

Fonte: o autor.

Como podemos observar, outro dado que nos chamou atenção foi a concentração de produção de estudos por pesquisadores das regiões Sul e Sudeste do país. As regiões Nordeste

e Norte, por exemplo, estão representadas apenas pelos artigos de Gomes (2017), Oliveira (2011), Oliveira e Araújo (2012) e Nunes, Almeida e Rocha (2014). Isso pode ser explicado pelo fato de três desses periódicos serem oriundos dessas regiões, mas pouco explica o fato de termos menor representatividade das regiões Norte-Nordeste em artigos na SciELO e na ANPEd.

Em relação às pesquisas de Pós-Graduação *stricto sensu*, observamos contexto semelhante ao dos artigos. As pesquisas são mais recentes e concentradas nas regiões Sul e Sudeste do país. Os quadros abaixo auxiliam na visualização dessa realidade. O Quadro 02 se refere aos trabalhos escolhidos no Catálogo da CAPES e do BDTD/IBICT. O Quadro 03 e Quadro 04 ilustram os trabalhos selecionados nos Repositórios Institucionais de Dissertações e Teses da UFPE e UFSCar, dividindo-os em Dissertação ou em Tese. No APÊNDICE B, temos a caracterização dos dados de forma mais detalhada, pormenorizando o tipo de pesquisa, a/o(s) autor(es/as) do trabalho, o título, o ano em que foi disponibilizado, o campo de saber ao qual pertence, a base de dados onde foi encontrada e selecionada tal pesquisa, a região geográfica onde foi produzida e as palavras-chave utilizadas para afunilar os dados. Conforme a visualização dos quadros abaixo, identificamos 28 trabalhos que se relacionam à nossa pesquisa, sendo destes, 23 trabalhos de Dissertações e 5 trabalhos de Teses.

Quadro 02 – Quadro de Dissertações e Teses na BDTD e CAPES

Instituição	Quantitativo de Estudos a serem analisados	
	D	T
UFG – GO	2	-
UNIOESTE – PR	2	-
UFPA – PA	2	-
UNESP – SP	3	1
UFMT – MT	1	-
UFSC – RS	1	-
UFPR – PR	1	-
UFS – SE	1	-
UFGD – MS	1	-
UFRRJ – RJ	1	-

Fonte: o autor.

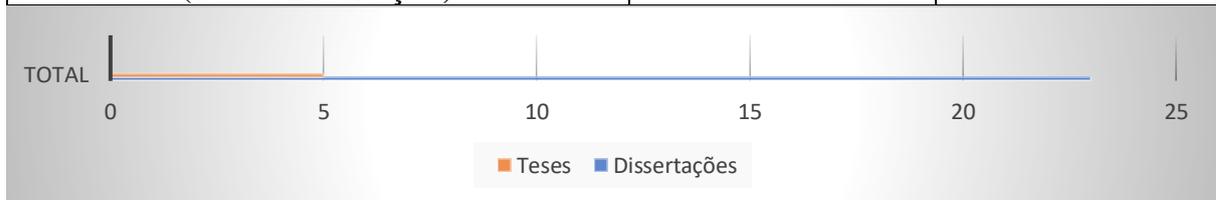
Quadro 03 – Quadro de Dissertações e Teses

Instituição	Quantitativo de Estudos a serem analisados	
	D	T
UFPE - PE	3	1
UFSCar – SP	5	3

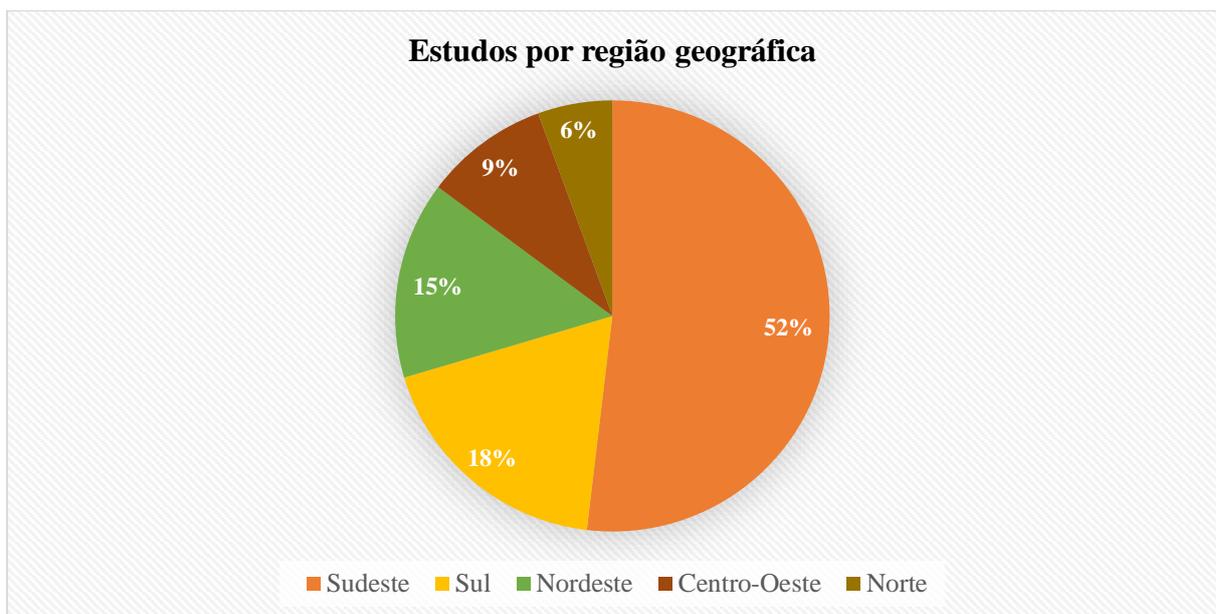
Fonte: o autor.

Quadro 04 – Quadro de Dissertações e Teses incluídas

Base de dados	Quantitativo total de estudos a serem analisados	
	D	T
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES + BDTD/IBICT + Repositórios Institucionais (Teses e Dissertações)	23	5



Fonte: o autor.

Gráfico 01 - Gráfico com produções em cada Região Geográfica do país

Fonte: o autor.

2.1.1 Entre formação inicial com baixa interdisciplinaridade e o docente como agente basilar da inclusão: um contrassenso nos resultados

Os dados que afloram dessas pesquisas apontam a importância de que a formação inicial contenha âmbitos curriculares interdisciplinares e que tratem de maneira holística a Educação de Pessoas com Deficiência. Ainda permanece a resistência de alguns currículos e universidades perante formação docente de acordo com a exigência educacional e social, comumente deixando os conhecimentos sobre a Educação de Pessoas com Deficiência secundarizados ou isolados em disciplinas como Libras ou alguma eletiva sobre Educação Especial/Educação Inclusiva. Apesar dessa informação ser ordinária nas pesquisas encontradas, há dados instigantes sendo apresentados, como o de avanços importantes sendo identificados em cursos de Pedagogia e boas sinalizações perante essa perspectiva na licenciatura em Educação Física.

Embora ainda sejam necessários avanços por parte dos currículos das formações iniciais, as pesquisas denotam como crucial o papel do professor como agente substancial e basilar para a inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares de ensino. No entanto, na mesma direção, também apresentam que maior parte desses licenciandos e de professores formados nessas diferentes licenciaturas afirmam ter dificuldades de refletir sobre a inclusão e se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, justificando essas afirmações em sua formação inicial geralmente desarticulada ou insuficiente e formação continuada nula nessa perspectiva.

Embora assinalemos que tão somente a formação inicial não pode se responsabilizar unicamente por todos os conhecimentos sobre a inclusão dos alunos com deficiência, concordamos, de igual modo, que ela precisa prover a Educação de Pessoas com Deficiência e articular suas demandas iniciais para os futuros professores, contribuindo de forma efetiva para a formação. Os atuais e futuros docentes precisam estar e se sentirem aptos a realizar seus trabalhos de ensino em conformidade com o contexto da inclusão de todos alunos em salas regulares.

Como indicamos, o professor é um agente imprescindível para a constituição do paradigma da educação inclusiva, o que significa que também no processo de sua formação inicial se faz necessário e crucial dialogar com conhecimentos teóricos, práticos, atitudinais

para a preparação dessa realidade, eliminando práticas que reforcem a “pseudoinclusão” nas escolas (MESQUITA, 2007). A ideologia, finalidade, filosofia dessa formação deve ser inclusiva e, por isso, destaca-se o papel dos currículos como aparato fundamental para essa garantia de formação de qualidade.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a) é explícita em seu capítulo IV sobre os direitos à Educação de Pessoas com Deficiência, sendo ainda mais enfática no Artigo 28, inciso X, encarregando ao poder público assegurar, implementar, acompanhar e avaliar a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”, assim como, em seu inciso XIV, reitera a impreterível “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” (BRASIL, 2015a).

Apesar de existirem essas determinações de preceitos e paradigmas inclusivos, as pesquisas apontam a existência de barreiras nesses currículos dos cursos de licenciatura. Entendemos que o fato de haver disciplinas da área da Educação de Pessoas com Deficiência na matriz curricular não significa, por si só, que os cursos de licenciaturas estejam contribuindo para a eliminação de barreiras e esteja sendo um currículo que propriamente constitua satisfatoriamente a Educação de Pessoas com Deficiência como eixo formativo dos licenciandos.

Trabalhos como o de Souza (2017), o de Borges (2016) e o de Oliveira (2019) apontam que a superação de barreiras só se efetiva com a interdisciplinaridade dos conteúdos sobre Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos de formação inicial, assim como o incentivo de política institucional acessível que permita a plena convivência e aproveitamento acadêmico nos âmbitos do currículo e da universidade. Além disso, sinalizam que os professores-formadores de cada disciplina devem manter um diálogo aberto e constante para que possam desenvolver aulas, ações, atividades, projetos em parceria para que o tema seja abordado de forma transversal na formação inicial, assim como se organizarem para que a temática se constitua nos âmbitos disciplinares e transdisciplinares do currículo de maneira abrangente, flexível.

Ressaltamos, no caso das licenciaturas diversas, que os resultados geralmente indicam que essa abordagem curricular à Educação de Pessoas com Deficiência se limita a uma única

disciplina obrigatória de Libras, que foi incorporada nos diferentes cursos de formação de professores por força do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o que é, por si só, comprometedor para a formação dos futuros professores, visto que nas escolas temos alunos com outras deficiências incluídos além da surdez. Um fato comprovado das pesquisas é que uma formação inicial precária se conecta ao discurso de professores da Educação Básica de não se sentirem preparados para a inclusão.

No entanto, embora haja a justificativa do despreparo por parte de muitos professores devido ao déficit inicial formativo, o imperativo da inclusão torna-se mais robusto, como comprovado pelo Censo da Educação Básica nas escolas estaduais e municipais da rede pública de ensino, que remete ao aumento de matrículas de alunos com deficiência em sala regulares. Como mostrado na introdução de nossa pesquisa, o ensino médio teve um crescimento exponencial de matrículas ao longo dos anos, estando a maioria dos estudantes com deficiência nas classes regulares de ensino, com percentual de inclusão cercado os 96%. (BRASIL/INEP, 2021).

Então, apesar dos professores reafirmarem despreparo sobre a inclusão, lidam no cotidiano de suas salas com a diversidade, tendo que desenvolver materiais, aulas e práticas didático-pedagógicas para os alunos com deficiência, mesmo sem as devidas condições necessárias anteriores. Apesar de sabermos que a formação inicial não é capaz e não tem a finalidade de oferecer fórmulas prontas para a inclusão ou sequer determina-las, entendemos que esse preparo inicial é essencial para fornecer e articular conhecimentos e práticas na perspectiva da inclusão, pois, conforme Imbernón (2000), o fito da formação inicial é propriamente prover bases para construção de conhecimento especializado, que deve garantir aos futuros professores uma bagagem sólida e comprometida com educação justa, transformadora, equitativa e democrática. Os estudos analisados nos remetem à necessidade de que as IES, em geral, precisam trilhar pertinente reformulação dos currículos de formação inicial de professores para a perspectiva inclusiva e que os cursos trabalhem a Educação de Pessoas com Deficiência nos diversos âmbitos curriculares para que os futuros docentes tenham reflexões, práticas, vivências, diálogos sobre essas demandas.

Para a supressão desses problemas, os pesquisadores defendem formação inicial interdisciplinar e âmbitos curriculares inclusivos, que permeiem a reflexão para os docentes em formação. Nessa conjuntura, concordamos com Giroux e McLaren (2013), que defendem a formação docente como um espaço de nova esfera pública, que busque a ideia de democracia

crítica como movimento social que defende o respeito à liberdade individual e à justiça social. Enfocam a formação como um projeto político, que defina os futuros docentes como responsáveis pela criação de espaços onde alunos possam debater, assimilar, adquirir conhecimentos necessários à concretização de um mundo mais justo e humano. Além disso, entendemos igualmente que deve ofertar aos futuros docentes práticas e conhecimentos inclusivos, pois, assim como defende Young (2011, 2014), o conhecimento deve ser significativo e deve viabilizar novas maneiras de interpretar o mundo, possibilitando a garantia da inclusão, da defesa da justiça social, da equidade.

As universidades do país devem estar necessariamente abertas e dispostas a alterarem a realidade de currículos de formações iniciais docentes ainda injustos nesse reconhecimento e distribuição de conhecimento. Os âmbitos curriculares, nesse sentido, são importantes ferramentas de transformação, pois, para Sacristán (2000, p. 09) “[...] o currículo se conforma como prática realizada num contexto. A qualidade da educação e do ensino tem a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem”. Da mesma forma, compreendemos que os âmbitos curriculares são campo de contestação e, conforme Apple (2006), é parte de uma tradição seletiva, da seleção de um grupo, de sua ideologia e visão do que seja conhecimento legítimo. A partir do momento que a instituição universitária aperfeiçoa seus âmbitos do currículo e os permeia com a cultura inclusiva, teremos práticas e processos de aprendizagem realmente equitativos e justos.

Esses dados reforçam a necessidade de compreendermos em que medida a presença, ou ausência, de conhecimentos do campo da Educação de Pessoas com Deficiência nas formações iniciais de universidades brasileiras interfere em tal realidade educacional. Como sinalizamos anteriormente, a escassez de produções sobre essa realidade, principalmente nas universidades das regiões Nordeste e Norte, instigam-nos a conhecer essa interlocução da Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos de formações iniciais da UFPE no sentido de identificarmos em que espaços curriculares ocorre e como os licenciandos a percebem para a constituição da inclusão, reiterando as relevâncias e justificativas acadêmica e social à nossa pesquisa.

Como apresentado anteriormente, temos dados promissores com a cultura inclusiva que a UFPE tem planejado e intentado prover em seus âmbitos universitários, prioritariamente em seus currículos. Sabemos que essas ações de inclusão e de Acessibilidade são de fundamental

importância para transfigurar a formação inicial docente de maneira significativa. Na investigação do contexto local, baseados na pesquisa documental apresentada inicialmente na introdução, a Universidade Federal de Pernambuco tem exposto institucionalmente suas estratégias e ações no sentido de garantir currículos inclusivos, da prerrogativa de Acessibilidade e ação interdisciplinar como garantia de qualidade de ensino. “[...] A ação interdisciplinar não pode prescindir da flexibilização que deve perpassar os currículos dos vários cursos, a correção de fluxos interrompidos ou espaçados e a vivência de situações de ensino diversificadas.” (PDI-UFPE, 2019, p. 41). Além disso: “Na UFPE, ações têm sido realizadas de forma a favorecer a criação de uma cultura inclusiva na Instituição, buscando-se a difusão do conhecimento sobre as deficiências e a sensibilização da comunidade acadêmica.” (PDI-UFPE, 2019, p. 51).

Segundo Sacristán (2000), os âmbitos curriculares são diversos e fruto de variadas ações de diferentes atores que deles participam. O âmbito institucional do currículo, sendo um deles, exerce influência sobre os sujeitos que dele participam, uma vez que é determinante na política curricular. Portanto, o movimento institucional em prol da justiça social, equidade e da democratização são sempre necessários para consecução de uma educação de qualidade. Em relação a isso, a UFPE tem como compromisso estar em conformidade didática com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, permitindo, de tal maneira, a isonomia e equidade em seus espaços formativos e de ensino (PDI-UFPE, 2019).

[...] 2. Atualização dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação ofertados pela UFPE, os quais devem abordar conteúdos que versem sobre pessoas com deficiência, inclusão e acessibilidade, contribuindo com a qualificação de profissionais sensíveis às mais variadas condições de deficiência e fornecendo bases para uma atuação inclusiva nos mais diversos setores do mercado de trabalho; 3. Mapeamento das condições de acessibilidade física do acesso às edificações da UFPE; [...] 7. Orientação aos coordenadores de curso e professores de graduação e pós-graduação sobre adequações didático-pedagógicas em consonância com as singularidades dos estudantes com deficiência e/outras necessidades educacionais específicas (PDI-UFPE, 2019, p. 51).

No sentido de explanar, de maneira mais detalhada, o cenário das formações iniciais docente pelo país no contexto da Educação de Pessoas com Deficiência, partimos para a construção da interseccionalidade das pesquisas que foram selecionadas. Para isso, iniciamos com o panorama dos estudos a partir de artigos de revisão bibliográfica sobre a Educação de Pessoas com Deficiência em cursos de licenciatura e posteriormente adentramos nos detalhes contextuais atuais dessas licenciaturas.

2.2 Educação de Pessoas com Deficiência e Formação Inicial docente: desvelando resultados de revisão da literatura especializada

Conforme apontamos anteriormente, os dados são reforçados pelos artigos que tiveram como metodologia a revisão da literatura e que examinaram as produções sobre Educação de Pessoas com Deficiência na formação inicial de professores ao longo dos anos, remetendo-nos a preeminente necessidade de realização de mais pesquisas que correlacionem essas temáticas.

O nosso primeiro destaque vai para artigo de revisão da literatura elaborado por Prais e Rosa (2017). Os autores realizaram revisão sistemática de estudos sobre Educação de Pessoas com Deficiência em formações iniciais docentes no período de 2005 a 2014 na Revista Brasileira de Educação Especial, revelando-nos o quanto essa interlocução é incipiente. Segundo os autores, dos 333 artigos encontrados, apenas 19 foram selecionados para a análise do conteúdo por se encaixarem especificamente no interesse de pesquisa deles. Desses, houve a divisão em 05 categorias: formação inicial de professores, formação continuada, revisões acerca da formação de professores, formação para atuação profissional e formação de professores como prática colaborativa para a inclusão. Como destacam Prais e Rosa (2017, p. 129), trata-se de um tema que “[...] ocupa pouco espaço como objeto central das pesquisas e, assim, se faz necessário ampliar as análises para contribuir com a divulgação de trabalhos desenvolvidos na formação inicial e bem como para reformulação/reestruturação de cursos e programas”. Especificamente na seção sobre formação inicial, os autores indicam que apesar de avanços na legislação da formação docente, ainda permanece a carência de parâmetros específicos de conteúdos mínimos necessários para que os docentes tenham subsídios advindos de sua formação inicial para a inclusão com qualidade. Ademais, os autores trazem dado relacionado à ausência quase absoluta de pesquisas que investiguem sobre conhecimentos relacionados a Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) na formação inicial de professores, revelando que licenciandos não possuem entendimentos sobre AH/SD e tampouco devem saber como elaborar didáticas de ensino para esses alunos.

Nessa mesma direção, Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), que se propuseram elaborar revisão bibliográfica sobre a formação de professores no GT-15 da ANPEd entre os anos de 2000 e 2010, reafirmam exiguidade de estudos sobre o tema. Geralmente os artigos que existem se referem à formação inicial específica de Pedagogia. Os autores destacam que não há pesquisas sobre formação inicial na perspectiva da Educação de Pessoa com Deficiência no

primeiro quinquênio da revisão (2000-2005) e que no período total da pesquisa (2000-2010), esses estudos representavam apenas 10,7% do total de produções no Grupo de Trabalho pesquisado (GT-15).

Amaral e Monteiro (2019) efetivaram revisão de artigos no mesmo local científico de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), ou seja, no GT-15 da ANPEd, ampliando o intervalo dos anos de investigação, que foi de 2011 a 2017. Os autores reiteram os resultados desses estudos anteriormente citados e reconhecem que o avanço foi tímido nos últimos anos.

Monico, Morgado e Orlando (2018), que se dispuseram a revisar a literatura em pesquisas de Mestrado e Doutorado a partir do catálogo da CAPES e do BDTD entre 2008 e 2015, corroboram que ainda há um longo caminho a ser feito para pesquisas de formação inicial com enfoque na Educação de Pessoas com Deficiência, persistindo produções em pequeno número. Das pesquisas encontradas, concentram-se majoritariamente em Dissertações de Mestrado e, em sua maior parte, são encontradas nas regiões Sul e Sudeste do país. Além disso, defendem os progressos legais do país, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva, mas atentam a premente necessidade de pesquisas acadêmicas nos âmbitos formativos dos professores.

Frente a este cenário, pode-se destacar que pela presença de dois marcos importantes na formação inicial de professores na perspectiva inclusiva, quais sejam, em 2008 a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e em 2015 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, as pesquisas precisam avançar nesta direção. (MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018, p.46).

Nesse contexto, percebemos que conquistas no âmbito legal foram importantes, pois sinalizam a obtenção de direitos. No entanto, persiste o descompasso entre o ditame legal e as instituições que formam os docentes, não refletindo na mesma proporção a conquista de direito com o aparato e âmbitos formativos acessíveis. Compreendemos, dessa maneira, que embora seja um período razoável de análise (2010-2020) com base nos importantes marcos da inclusão, as pesquisas não se materializaram em quantidade razoável por reverberações ainda incipientes dessas políticas públicas. Dessa forma, a quantidade de pesquisas realmente só começa a ganhar impulso após o ano de 2015.

Entendemos, nesse sentido, que os âmbitos curriculares das formações iniciais docentes pelo país precisam se adequar às demandas da Educação de Pessoas com Deficiência.

Corroboramos que os currículos são importantes para a construção de uma formação e prática inclusiva, pois geram possibilidades e engajamento entre os sujeitos participantes.

Baseados nesse contexto, é mister trazer a contextualização das produções específicas que utilizaram metodologias diferentes na coleta e análise de dados. Particularmente, iniciamos com os trabalhos mapeados que interseccionam a Educação de Pessoas com Deficiência em formação inicial de pedagogos, uma vez que os estudos nos remetem a conquistas legais e movimentos curriculares pelo país que estão sendo feitos nesse viés.

2.3 A Educação de Pessoas com Deficiência e a interlocução com a formação inicial em Pedagogia

Nesta seção procuramos evidenciar os estudos que focam especificamente a licenciatura em Pedagogia, uma vez que essas pesquisas nos apresentam quais são as limitações e as possibilidades apresentadas por essa graduação. Consideramos que essas contribuições são valiosas para a reflexão sobre a formação inicial dos pedagogos, fulcrais na inclusão de estudantes nas salas regulares da educação brasileira, perpassando os níveis de ensino, desde as primeiras turmas da educação infantil até outros espaços pedagógicos formais ou não-formais, devido ao seu amplo espectro de atuação. Além disso, ao elaborarmos esse panorama, pretendemos construir e possibilitar diálogos sobre resultados de trabalhos selecionados que correlacionam as temáticas, delineando balizas e contingências.

No entanto, na mesma proporção e intensidade, os professores têm alegado não estarem preparados por terem lacunas formativas. Os pedagogos são encarregados de incluir alunos com deficiência desde tenra idade e recepção-los nos primeiros contatos que possuem com a escola. Sabemos que o país evoluiu bastante nas lutas e direitos da pessoa com deficiência, embora ainda haja espaço para melhorias, sendo importante avaliar, de igual modo, como as formações dos pedagogos se coadunam a esses progressos legais. Nesse sentido, inicialmente, procedemos com a análise das pesquisas que focalizam a Educação de Pessoas com Deficiência na formação inicial de Pedagogia, examinando seus desafios, possibilidades, iniciativas e avanços.

2.3.1 Déficit teórico e prático da Educação de Pessoas com Deficiência na formação inicial do pedagogo: entre as limitações e a agência humana

Iniciamos com as análises de Mattos (2017) e Oliveira (2019), em suas respectivas Dissertações, cujo destaque reside na superficialidade de conhecimentos teóricos sobre a Educação de Pessoas com Deficiência abordados nas formações iniciais de Pedagogia dessas universidades, concentrando conteúdos em disciplinas específicas de Educação Especial. Esses conhecimentos, segundo as pesquisas, concentram-se em disciplinas eletivas do curso ou se encontram de maneira espaçada em disciplina obrigatória específica, como a de Libras. No contexto da dissertação de Oliveira (2019), a autora identifica que é necessário edificar contextos inclusivos, que, apesar de constar conteúdos em disciplinas, não há interdisciplinaridade correspondente, uma vez que os âmbitos formativos para essa perspectiva se encontram desarticulados. Professores-formadores da graduação devem convergir para garantir a temática nas diferentes disciplinas e aulas, assim como engendram projetos e atividades transdisciplinares para que possam proporcionar um curso que abarque e constitua a Educação de Pessoas com Deficiência.

O artigo de Gomes (2017) reitera que a formação inicial docente deve se pautar pela perspectiva do professor reflexivo, do professor que considere a diversidade. Para a autora, uma formação teórica desconexa em conteúdo específico do campo da Educação de Pessoas com Deficiência em uma organização curricular também desestruturada não favorece a constituição de professores críticos-reflexivos e potencialmente preparados à inclusão escolar, o que tem levado os futuros professores a desacreditar na educação dos alunos com deficiência ao chegarem nas escolas da Educação Básica. Para a autora, ainda persiste em alguns cursos de Pedagogia um descompasso entre a oferta de disciplinas (obrigatórias ou optativas) e a privação de espaços formativos que oportunizem aos alunos conhecerem e refletirem sobre a exigência de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, a autora afirma

[...] os discretos progressos em relação à formação inicial de professores para a educação inclusiva caminham em direção oposta da velocidade dos avanços legais, políticos, sociais e pedagógicos, que hoje, no Brasil, fundamentam o ensino dos alunos público alvo da educação especial em salas de aula comuns nas escolas regulares. (GOMES, 2017, p. 31).

Para a autora, é necessário rever currículos dos cursos de Pedagogia, os quais devem atender para a interdisciplinaridade e conhecimentos da Educação de Pessoas com Deficiência com os demais componentes da matriz curricular. Com base nessa premissa, entende ser possível oportunizar na formação inicial de Pedagogia o acesso a diferentes abordagens teóricas, em diversos lugares e espaços de conhecimentos relacionados, favorecendo, assim, a inclusão nas salas regulares. A autora, ao final do seu artigo, faz importante reflexão:

[...] as discussões sobre educação especial são tratadas de forma pontual, assim como o debate sobre educação inclusiva é comumente excluído das discussões nas demais disciplinas do currículo. E quando há o debate sobre educação inclusiva, são raras às vezes em que os professores em formação têm a oportunidade de aprofundar os princípios de uma prática inclusiva na escola. (GOMES, 2017, p. 31).

Como é possível observar, a autora defende que exista uma formação inicial que interligue os conhecimentos teóricos e práticos da Educação de Pessoas com Deficiência de forma interdependentes (não hierarquizadas), de modo a romper com a supremacia da teoria sobre a prática. Daí emerge um importante dado: estágios curriculares obrigatórios em escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental com alunos com deficiência incluídos em salas regulares. As instituições formadoras de professores devem sempre manter atualizada lista e contato de escolas que tenham alunos com deficiência incluídos com o intuito de oportunizar práxis valiosas na formação do pedagogo.

Nessa mesma direção, o artigo de Kaus e Reis (2013) propõe que as mudanças curriculares interdisciplinares sejam realizadas de maneira mais ágil e significativa na formação, pois a desarticulação teórico e prática resultam em dificuldades de análises críticas e reflexivas dos futuros docentes com relação com relação à inclusão de alunos com deficiência nas escolas. As autoras sinalizam que a superação desse problema será alcançada com formação crítico-reflexiva de conhecimentos articulados e com práticas inclusivas propostas pelos currículos.

Sabemos, assim como explicam Schön (2000) e Zeichner (1993), que toda formação docente necessita ter a unidade entre teoria e prática, visando à compreensão global do processo educacional e uma prática educativa transformadora. A prática reflexiva, para Schön (2000), envolve a reflexão, a análise e a problematização da realidade. Zeichner (1993), na mesma perspectiva, defende a formação dos professores com pesquisas sobre as reflexões advindas da própria formação.

Face a esse contexto, o estudo de Prais et al. (2017) aponta que não deve ser transferida somente para a formação continuada a responsabilidade de se debater e trabalhar a perspectiva inclusiva dos alunos, devendo a formação inicial docente permitir os primeiros diálogos e experiências, viabilizando de tal maneira continuidade formativa, orientando o curso desde sua fundação e início a se nortear pelos marcos da inclusão.

Nessa conjuntura, compreendemos que a revisão e a atualização dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia de muitas universidades são imperativas, que podem

ter como fonte as próprias leis e diretrizes da educação inclusiva, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a). Além disso, defendemos que haja a interdisciplinaridade em relação à abordagem da Educação de Pessoas com Deficiência nas mais variadas disciplinas, uma vez que essa conjuntura permite uma formação condigna para os futuros pedagogos. Sabemos que não há fórmulas prontas para a inclusão, mas, em contrapartida, entendemos que a formação de professores reflexivos é o caminho para os mesmos desenvolverem propostas pedagógicas inclusivas. A reflexão na formação só se torna possível, como vimos, a partir da relação entre conhecimento teórico e a prática, que são possíveis de serem executadas e disponibilizadas a partir de revisões dos currículos desses cursos.

Também é necessária a superação das diferentes concepções e dos difusos saberes mobilizados (ou não) sobre a inclusão de alunos com deficiência pelos professores-formadores nas licenciaturas. Os professores universitários que ensinam aos pedagogos também ganham destaque em pesquisas, pois as ações didático-pedagógicas permeadas durante o curso são fulcrais na abordagem e formação inicial docente nesse viés. Além disso, também é necessário que a universidade proponha espaços formativos para todos, sendo imprescindível movimentos curriculares e institucionais que permitam o diálogo por meio de congressos, extensões, pesquisas voltadas à Educação de Pessoas com Deficiência.

De fato, como nos mostram os resultados dos trabalhos de Oliveira (2011) e de Oliveira e Araújo (2012), a maioria dos professores formadores que participaram dessas pesquisas apresenta concepção integradora em relação às pessoas com deficiência, o que dificulta a mobilização de saberes na perspectiva inclusiva. Além disso, apontam que os professores não tinham, em grande medida, práticas pedagógicas inclusivas, tampouco influência decisiva na concepção inclusiva dos alunos de Pedagogia.

Na mesma direção, dados da dissertação de Coutinho (2013) afirmam que os saberes construídos pelos docentes de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central sinalizam a preocupação com a própria formação inicial dos pedagogos, mas que, por outro lado, há falta de espaço formativo para esses sujeitos. Apesar dos professores-formadores possuírem, em sua maioria, uma perspectiva integradora dos alunos com deficiência, os discentes em fim de curso possuíam uma visão humana e inclusiva devido às suas vivências com pessoas com deficiência durante a jornada formativa do curso.

Importante observarmos que mesmo em universidades que não passaram por revisão dos seus currículos de Pedagogia e de professores-formadores que pouco mobilizaram saberes na perspectiva da inclusão, ainda é possível desenvolver concepções inclusivas nos futuros pedagogos. Concordamos que o cenário ideal deve apresentar currículos atualizados e mobilizados pela importante interdisciplinaridade e transversalidade do tema nos seus âmbitos, com espaços formativos disciplinares e transdisciplinares, assim como deve dispor de professores-formadores que fomentem saberes inclusivos.

Mas, mesmo na ausência desses fatores, ainda é possível observar mudança de concepção dos estudantes de Pedagogia sobre pessoa com deficiência pelo fato de estar convivendo com um colega na mesma sala “[...] a mudança na forma de ver a pessoa com deficiência não foi proveniente dos saberes teóricos construídos em sua formação, mas da relação estabelecida com os colegas surdos em sala de aula regular, na Universidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 13).

Com base nesses estudos, é verossímil aferir que a convivência com a diversidade e inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular é capaz de causar repercussão nos colegas e professores-formadores. Currículos podem ser moldados, adaptados, se necessário, para a inclusão plena de todos. Segundo Glat (2007), as adaptações não significam empobrecer o currículo, mas rever as estratégias e recursos usados para que o aluno com deficiência possa participar de todas as atividades pedagógicas. Outras alternativas, estratégias e recursos que podem ser utilizados na inclusão são a Tecnologia Assistiva e a Comunicação Alternativa como meios para facilitar a aprendizagem.

O trabalho de Kaus e Reis (2013) e a tese de Araújo (2016) trazem arrojadas contribuições a partir da Teoria das Representações Sociais. Essas pesquisas revelam resultados como o importante poder da agência humana nas relações educacionais e a proposição de diálogos e concepções na perspectiva da inclusão pelos sujeitos participantes do curso de Pedagogia. Segundo Osti, Silveira e Beneli (2013), o conceito de Representações sociais está ligado ao conjunto de conhecimentos, opiniões que permitem evocar determinado acontecimento, pessoa, objeto: “compreende a concepção que um sujeito, um grupo ou uma sociedade têm sobre determinado tema ou assunto, estando presente tanto nas relações sociais como no conjunto de opiniões e comportamentos dos indivíduos, refletindo em sua conduta e valores.” (OLIVEIRA; SILVEIRA; BENELI, 2013, p. 35).

A tese de Araújo (2016) buscou, entre outros intentos, entender as Representações Sociais de “Pessoa com Deficiência” dos estudantes de Pedagogia de IES da cidade de Recife e Região Metropolitana. Nesse sentido, trouxe comparação entre as Representações Sociais de estudantes de início do curso e de estudantes do fim de curso:

Podemos inferir que as representações sociais de “pessoa com deficiência” dos estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, participantes deste estudo, são diferentes, pois o núcleo central dessas representações é diferente, ou seja, para os estudantes iniciantes, ele está ancorado no sentido especial e para os concluintes ele está ancorado no sentido inclusivo. (ARAÚJO, 2016, p. 217).

Além disso, Araújo (2016) expõe que é importante haver experiências no sentido da inclusão na formação inicial, para que os futuros pedagogos executem seus conhecimentos na situação prática, explanando que os conhecimentos relacionados à Educação de Pessoas com Deficiência devem ser apresentados e trabalhados no curso de formação docente de forma interdisciplinar, que sejam sempre relacionados com a teoria e prática.

[...] a importância dessas experiências começarem na formação inicial, pois consideramos de extrema importância - para os futuros docentes - vivenciarem experiências com alunos com deficiência, em que eles possam desenvolver a capacidade de reflexão crítica, questionando e confrontando suas crenças sobre esses alunos e aprendendo a aplicar seus conhecimentos na situação prática. (ARAÚJO, 2016, p. 230).

Marinho e Omote (2017) também se preocupam com o contexto de várias formações iniciais em Pedagogia na perspectiva da inclusão. Contudo, os autores sobressaltam que a realidade de cada curso, de cada currículo e de cada campus universitário deve ser entendido, investigado e colocado em contexto. Os autores exemplificam essa importância a partir da execução de questionário com 177 alunos de Pedagogia da UNESP para entenderem a concepção de Educação Inclusiva e de Educação Especial desses licenciandos. Como resultado, os autores puderam perceber ressignificações teóricas importantes e acreditam que avanços estão sendo feitos na perspectiva inclusiva.

Entre os 60 estudantes do 4º ano de Pedagogia da UNESP de Marília, a concepção de Educação Inclusiva como sinônimo da expressão educação de qualidade e a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal foram as que tiveram maior destaque entre os estudantes. Pode-se sugerir que os dois conceitos em questão estão passando por um processo de ressignificação teórica, a qual está sendo possibilitada pelas lutas promovidas por movimentos sociais, pela legislação, pela disseminação do assunto por intermédio da mídia e pelas discussões realizadas durante o processo de formação inicial de professores. (MARINHO; OMOTE, 2017, p. 633).

Dessa forma, é possível notar que cada universidade (que no caso desse artigo foi a UNESP/Campus Marília) tem sua própria realidade, justificando, portanto, o desenvolvimento

de pesquisas que busquem entender a interlocução e abordagens da Educação de Pessoas com Deficiência na formação inicial em cada contexto institucional próprio. Para pesquisadores céticos, que julgam inexistirem motivos para se pesquisar sobre esse tema por desconsiderarem os espaços, a compreensão e os lugares para Educação de Pessoas com Deficiência na formação de professores, essa pesquisa de Marinho e Omote (2017) revela a necessidade de se entender as especificidades de cada instituição de ensino superior, de cada curso de formação de professores. Mesmo que haja pouco debate, que por si só já é um dado relevante, é possível investigar nesses cursos as disposições curriculares e propor maneiras de se conhecer, de se abordar, de se estudar e de se experienciar práxis curriculares voltadas à essa perspectiva na formação inicial docente.

Se, porventura, algum estudo demonstre que a formação inicial, de certa universidade, ainda se encontra em grande defasagem e possua grandes lacunas nesse debate, a pesquisa não perde seu valor, pelo contrário. Para Marinho e Omote (2017), as pesquisas e seus resultados irão indicar estratégias, caminhos e meios para solucionar essas dificuldades, podendo ser elaboradas possibilidades na construção de currículo e formação inicial em conformidade com o paradigma da inclusão.

Os resultados obtidos no nosso estudo sugerem que, ao menos no que concerne às concepções que foram avaliadas, o conhecimento teórico e prático apresentado pelos docentes, por intermédio da matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, parece ter exercido algum efeito nas concepções dos estudantes do referido curso. As temáticas relacionadas à Educação Inclusiva e à Educação Especial podem estar sendo devidamente discutidas, durante o processo de formação inicial desses estudantes, possibilitando-lhes apresentar concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial coerentes com a legislação vigente e com a proposta do curso. (MARINHO; OMOTE, 2017, p. 637).

Ou seja, conforme os resultados dos trabalhos, emergem dados de que, apesar de algumas dificuldades e limitações, é possível haver a agência humana, as ações coordenadas de sujeitos que signifiquem e ressignifiquem experiências, situações didático-pedagógicas, pesquisas, grupos de estudo, âmbitos curriculares inclusivos na formação inicial. Os âmbitos curriculares são de extrema valia para a execução de uma formação crítica, reflexiva, inclusiva.

2.3.2 Currículos em prol da Educação de Pessoas com Deficiência: possibilidades curriculares na formação inicial do pedagogo

Os artigos de Fonseca-Janes e Omote (2013), assim como o de Pereira e Guimarães (2019), que pesquisam a Educação de Pessoas com Deficiência na licenciatura em Pedagogia

na UNESP e nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) de Minas Gerais, respectivamente, demonstram que há perspectivas de evolução sobre a abordagem curricular da Educação de Pessoas com Deficiência na formação do pedagogo. Os estudos reiteram que a formação inicial do pedagogo nessas instituições tem passado por reformulações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e demonstram que no currículo prescrito houve avanços nessa. Houve inclusão de disciplinas específicas, mas, sobretudo, houve novas abordagens e discussões teóricas em diferentes disciplinas do curso, conforme análise das ementas e documentos disciplinares.

Na perspectiva desses trabalhos, contudo, há a necessidade de elaboração de outros estudos que se concentrem em analisar em que medida essa reformulação do currículo prescrito e a existência explícita de debate teórico entre as disciplinas é reverberada no âmbito da prática e se há correlação com estágios curriculares das universidades com escolas que tenham alunos com deficiência incluídos. Ou seja, ratificam a necessidade de realização de estudos pelo país para entender se estes resultados são pontuais em algumas universidades (se for isso, também entender o porquê disso) ou se o avanço tem sido conquistado em outras instituições em diferentes regiões do território nacional.

Nessa mesma direção, Macedo e Caiado (2012) realizaram uma análise documental de Cursos de Pedagogia em universidades estaduais paulistas e também observaram que os Projetos Pedagógicos dos Cursos, apesar da quantidade de disciplinas específicas reduzidas, têm dado paulatino espaço de discussão na formação inicial sobre a Educação de Pessoa com Deficiência. Ao contrário do que outras pesquisas sinalizaram de limitações, o estudo de Macedo e Caiado (2012) observou que cursos de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo têm caminhado para a interdisciplinaridade, demonstrando avanços positivos e importantes possibilidades curriculares.

[...] mesmo oferecendo um número reduzido de disciplinas específicas da área, a Educação Especial tem conquistado gradualmente um espaço de discussão em disciplinas não específicas dos cursos de Pedagogia analisados. A partir da análise dos dados, observou-se um número considerável de disciplinas que contemplam conteúdos ou tópicos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em alguns cursos. Essas disciplinas, que se referem a diferentes campos do saber, apresentam, em sua ementa, tópicos relacionados, principalmente, à diversidade e à inclusão escolar. Já as disciplinas específicas procuram abordar conteúdos relativos, dentre outros, à formação do professor para a identificação e atuação com alunos com NEE matriculados no ensino regular, tanto em âmbito teórico quanto metodológico. Todavia, como já discutido, não é possível assegurar que todos os conteúdos relacionados à Educação Especial presentes nas disciplinas analisadas estejam sendo efetivamente trabalhados pelos professores formadores, tampouco

predizer a forma como esses conteúdos estão sendo apresentados aos licenciandos. (MACEDO; CAIADO, 2012, p.63).

Dessa maneira, podemos constatar que a intenção de dialogar em diferentes espaços curriculares, em diferentes disciplinas, em diferentes espaços transdisciplinares surte efeitos positivos para os pedagogos em formação, abrindo possibilidades de mudança e transformação inclusiva de cursos de licenciatura. Entendemos, da mesma maneira, que a inclusão isolada de disciplina específica não é a melhor alternativa, pois não necessariamente engendra uma formação crítico-reflexiva, transversal e interdisciplinar. Deixá-la apartada e sem conexões com outras partes do currículo não permitirá construir e estruturar práxis inclusiva e, conseqüentemente, a formação de pedagogos na perspectiva da inclusão certamente será prejudicada.

O trabalho de Nunes, Almeida e Rocha (2014) sinaliza que, apesar das dificuldades e desafios ainda existentes nos cursos de Pedagogia de IES públicas do Pará, começam a existir lugares da Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos dessas graduações. Essa confiança se corporifica, segundo os autores, pela atenção dada nos currículos de Pedagogia às orientações na perspectiva da inclusão existentes em diretrizes nacionais: “[...] estamos engatinhando rumo ao ideário de educação inclusiva, alguns aspectos são contemplados e postos nos projetos pedagógicos do curso conforme proposto pelas DCN, outros vão além do previsto legalmente” (NUNES; ALMEIDA; ROCHA, 2014, p. 15). Na pesquisa, a reformulação curricular trouxe importantes ganhos nesse sentido, afirmando que os cursos se remodelaram sob a ótica de marcos legais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de Professores da Educação Básica em nível superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação de licenciatura em Pedagogia, instituídas respectivamente pela Resolução CNE/CP Nº 01/2002 (BRASIL, 2002b) e pela Resolução CNE/CP Nº 01/2006 (BRASIL, 2006), foram notáveis parâmetros para esses cursos. De fato, as DCN em questão trazem consideráveis referências. Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de Professores da Educação Básica em nível superior destacam, entre seus artigos, que a organização curricular deverá observar o preparo para “[...] II - o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002b), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação de licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006) trazem relevante contribuição no Artigo 5º, inciso X, cuja aptidão do egresso do curso deve ser, entre outras, de: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-

racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, Art. 5º, inciso X). Cursos que atentamente sigam essas instruções e se preocupem em executar essas finalidades formativas para o pedagogo certamente serão significativos para a formação crítico-reflexiva e inclusiva.

Como mencionamos, apesar de considerarmos o dever de se priorizar a interdisciplinaridade no currículo e do imprescindível debate da Educação de Pessoas com Deficiência de forma transversal ao longo do currículo, o trabalho de Brabo (2015) desvela algo fundamental. Um dos pontos destacados do estudo reside no dado de que a inserção de ao menos uma disciplina obrigatória específica sobre a Educação de Pessoas com Deficiência no currículo de formação inicial dos professores traz por si só auxílio na preparação dos licenciandos. Brabo (2015) observa, a partir da entrevista com professores de disciplina específica de “Educação Especial” que se tornou obrigatória para diferentes cursos, avanços positivos na percepção dos alunos sobre as pessoas com deficiência e oportuniza o debate em suas licenciaturas. Dessa forma, ela aponta que a inserção isolada de uma disciplina pode não ser a resposta de melhor resultado a longo prazo, mas que, por outro lado, já indica o início de um processo de mudança para uma formação. Como salienta a autora:

Outra vantagem se refere ao caráter interdisciplinar da disciplina. Torna-se benéfica sua possibilidade de circular por diversos cursos e, ao mesmo tempo, congrega em uma única sala de aula, alunos de diversos campos de conhecimento a trocarem ideias a respeito de sua própria formação docente, da formação de um professor contemporâneo, das concepções do que é ser professor. Além dessas vantagens, um dos professores afirma que a potência da disciplina está justamente no fato de ela ser uma disciplina, que compõe uma área de conhecimento, que por sua vez possui uma vinculação a um departamento de uma faculdade e para a qual se faz um concurso específico, cujos critérios de aprovação exigem que o candidato a professor tenha uma trajetória e uma produção dentro dessa área de conhecimento. Uma disciplina que é constituidora de uma área, e ao mesmo tempo, faz parte dela. Sem contar que por intermédio dela, os alunos têm acesso a temáticas que possivelmente não verão em outra disciplina. (BRABO, 2015, p. 11).

A adição de disciplina específica, assim como o acesso a grupos de extensão, grupos de pesquisa, congressos, espaços formativos e âmbitos transdisciplinares agregam na formação inicial docente, uma vez que o currículo pode propor experiências e vivências exitosas com os propósitos que almejam. O currículo e as suas transposições do âmbito disciplinar geram possibilidades de discussões por meio de fóruns e seminários, por exemplo, agregando ainda mais engajamento e conhecimento por parte dos seus participantes. Brabo (2015) salienta ganhos com essas possibilidades do currículo vivido e seus âmbitos transdisciplinares, que mobilizam os sujeitos participantes:

Com relação ao interesse dos alunos sobre esse, poderia dar como exemplo a realização do I Seminário de Intervenções Pedagógicas e Inclusão Escolar, que aconteceu nos dias 21, 23, 24 e 25 de maio de 2012, na sala 601 da FACED. Foi uma iniciativa em conjunto dos professores da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, mas em resposta às solicitações de seus alunos, que queriam aprofundar alguns tópicos da disciplina para os quais não havia espaço nela. Ora, penso que esses dados queiram dizer algo — quem sabe, que culturas estejam sendo mudadas e que paradigmas estejam sendo quebrados. (BRABO, 2015, p. 14-15).

Como podemos observar, os âmbitos curriculares em consonância com as demandas inclusivas permitem possibilidades de formação docente atenta às exigências legais e, sobretudo, preparação de professores atuantes, críticos, reflexivos, justos, inclusivos. Conforme Brabo (2015) nos explana, a cultura curricular pode ser modificada, pode ser elaborada, reelaborada, ressignificada. Essas observações de Brabo (2015) trazem ressonâncias sobre as diferentes visões de currículo. McLaren (1997) afirma que há diferentes perspectivas do que seja currículo, com seu significado em disputa, pois se instala em instituição educacional a partir da cultura, de políticas curriculares, de ideias, de valores, de visão de mundo, de práticas sociais e representações.

À medida que analisamos os notáveis estudos selecionados, constatamos que os âmbitos do currículo são necessariamente o melhor caminho para se traçar formação inicial docente. Todos os currículos de formação docente devem estar de acordo com o paradigma inclusivo, permitindo que os âmbitos institucionais sejam utilizados de forma satisfatória para o alcance desse objetivo. Dessa maneira, também mapeamos estudos que interseccionam a Educação de Pessoas com Deficiência em currículos de formação inicial de licenciaturas diversas. Nesse sentido, apresentamos a seguir os resultados que emergiram das análises desses estudos.

2.4 A Educação de Pessoas com Deficiência em interlocução com a Formação inicial em licenciaturas diversas

Com base nos estudos selecionados, podemos assinalar que as pesquisas que relacionam a Educação de Pessoas com Deficiência em formação inicial das licenciaturas diversas também são exíguas, encontradas em proporção ainda menor do que as pesquisas relacionadas ao curso de Pedagogia. Esse dado é alarmante, pois indica a necessidade de conhecermos, com maior profundidade, o que tem ocasionado essa realidade e o que vem sendo proporcionado em relação aos conhecimentos e práticas nos currículos de formação inicial desses professores. Como mencionamos, o Censo da Educação Básica tem nos revelado o aumento progressivo de

matrículas de alunos com deficiência incluídos em salas regulares nos Anos Finais e no Ensino Médio nas escolas brasileiras. De acordo com o resumo técnico realizado pelo INEP: “Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2017 e 2021, percebe-se que as de Ensino Médio são as que mais cresceram, um acréscimo de 84,5%.” (BRASIL/INEP, 2021a, p. 35). Em dados brutos, quantitativamente o número de alunos com deficiência incluídos em salas regulares no Ensino Fundamental é maior, contudo, temos percebido pelos dados do Censo que os alunos chegam cada vez mais em turmas do Ensino Médio, com tendência de incremento ano após ano (BRASIL/INEP, 2021a).

Segundo Esquinsani (2021), os alunos com deficiência nas salas regulares dos Anos Finais do Ensino Fundamental têm convivido com dificuldades, inclusive pelo fato de professores argumentam não conhecer teorias sobre a inclusão devido à formação inicial escassa. Esses alunos incluídos têm sido considerados como “invisíveis” em salas de aula, indicando, portanto, que não têm sido mobilizados recursos, metodologias e didáticas que auxiliem na sua inclusão por parte dos responsáveis, inclusive por docentes. Por sua vez, essa pesquisa nos estabelece importante observação: a formação inicial de professores das licenciaturas deve rever seus currículos a fim de proporcionar conhecimentos, teorias e práticas adequadas.

2.4.1 A Educação de Pessoas com Deficiência e a formação inicial em licenciaturas diversas: premência, relações de poder e pulverização

Dos estudos mapeados, os dados remetem que a formação inicial das licenciaturas diversas é uma realidade pulverizada, individualizada pela realidade de cada licenciatura em seu contexto universitário em relação a políticas institucionais que incentivem a abordagem da Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos, relegando a ações particulares de professores (geralmente responsáveis pelas disciplinas “pedagógicas”) e estudantes compenetrados com a inclusão. Pulverizada também no sentido de desconexão dos conhecimentos, separados em conhecimentos “pedagógicos” e conhecimentos “específicos” devido às relações de força exercidas pelos departamentos que compõem o currículo da formação docente, acarretando disputa formativa em atrelar a formação inicial a uma perspectiva mais bacharelesca ou não. Um dado que nos chama atenção se refere ao fato de que não encontramos pesquisas voltadas à interlocução da Educação de Pessoas com Deficiência no contexto de formação inicial de licenciaturas das Ciências Humanas e de Letras.

Especificamente sobre essas questões, iniciamos com a pesquisa de Cruz et al (2015), a qual certifica que cada currículo de formação inicial de licenciaturas diversas possui sua própria condição para lidar com a inclusão. Alguns cursos, por não possuírem diretrizes, recomendações ou indicações claras, acabam se omitindo da necessidade de viabilizar âmbitos inclusivos em seus currículos. Esse ponto, no entanto, segundo Cruz et al (2015), não se justifica, pois é implícito e explícito tal determinação, devendo cada licenciatura rever e se adequar às demandas necessárias. Além disso, adicionamos que outras políticas nacionais exigem adoções e inclusões curriculares de conhecimentos e práticas inclusivas voltadas à Educação de Pessoas com Deficiência nos cursos de formação de professores, ao exemplo do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), que explana a necessidade de:

[...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [...] 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 [...]. (BRASIL, 2015a, Art. 28).

O estudo de Pedrosa, Campos e Duarte (2013) se propõe a investigar, por meio da análise documental de ementas, grades curriculares e Projetos Pedagógicos, como a licenciatura em Química e a licenciatura em Ciências Biológicas (02 cursos de licenciatura em Ciências da Natureza) tratam e constituem a Educação de Pessoas com Deficiência na formação inicial docente, tendo como campo de pesquisa três universidades estaduais paulistas.

Nas análises e resultados, os autores propõem organização dos cursos em relação à inclusão, uma vez que observaram pouca abordagem do tema nas ementas, tratando-se com exclusiva atenção apenas na disciplina de Libras. Como sabemos, a disciplina de Libras é um importante marco na inclusão de alunos surdos e sua inclusão disciplinar nas licenciaturas é um avanço para a formação inicial dos professores (BRASIL, 2002a). No entanto, os autores comprovam alguns problemas encontrados, como, primeiramente, a baixa carga horária disponibilizada para a disciplina nesses cursos, dando indícios de tratar os conhecimentos de maneira superficial e desconectados com outras disciplinas, devendo também se destacar a ausência de espaços formativos de reflexão acerca da Educação de Pessoas com Deficiência. Nesse sentido, os autores atentam para:

[...] a necessidade de estudos que se proponham a analisar o movimento de organização dos cursos de licenciatura frente às políticas de inclusão, especificamente

em relação à criação de espaços formativos de reflexão e ressignificação das concepções e de conhecimentos acerca da educação inclusiva e do ensino do aluno com necessidades educacionais especiais. (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 46).

Sobre a importância em se vivenciar outros espaços formativos que trabalhem a Educação de Pessoas com Deficiência, Adams e Tartuci (2019) debatem em sua pesquisa a participação de licenciandos dos cursos de Ciências da Natureza de IES do Estado de Goiás (Instituto Federal de Goiás, Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás) em eventos científicos sobre Educação Especial, destacando a grande lacuna que existe sobre esse diálogo em contextos transdisciplinares e de espaços formativos inclusivos. No entendimento das autoras, a formação inicial é mais ampla do que os âmbitos disciplinares, uma vez que engloba outros espaços, como os eventos científicos. “A formação inicial se dá para além do espaço das disciplinas, também acontecendo em momentos de ampla discussão sobre os temas da educação proporcionados pelos eventos científicos” (ADAMS; TARTUCI, 2019, p. 102). Nessa afirmação reside a importância de se pesquisar e conhecer os universos transdisciplinares e formativos que estão “fora” do currículo prescrito, uma vez que eles são lugares que podem permitir intersecções.

As autoras se utilizaram de análise documental dos cursos e entrevistas semiestruturadas com alunos e coordenadores envolvidos para entender como a Educação de Pessoas com Deficiência é abordada na formação inicial desses professores. Apesar de reconhecerem que houve pequenos avanços com a introdução de Libras e de algumas disciplinas, como a disciplina de Educação Especial, salientam que faltam espaços essenciais de formação.

[...] há outros espaços aos quais os licenciandos podem ter acesso, tais como a participação em atividades complementares como congressos, palestras, oficinas, minicursos que abordem a temática, pois as atividades complementares têm a finalidade de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional, além de permitirem que os licenciandos conheçam o que vem sendo produzido na área e sejam motivados a participarem de projetos de extensão e pesquisa e a incluírem os alunos público-alvo da educação especial por meio das experiências exitosas, que promovam o aprendizado dos mesmos. (ADAMS; TARTUCI, 2019, p. 103).

As autoras chamam atenção para a Educação de Pessoas com Deficiência estar ausente ao longo da trajetória formativa na universidade, como observado, por exemplo, na fala do estudante de Ciências Biológicas “Eu nem sabia, nem tinha ideia de que exista congresso sobre isso.” (ADAMS; TARTUCI, 2019, p. 104). Segundo as autoras, esse fato revela que em alguns cursos e em algumas universidades nem sequer ocorre a divulgação de eventos científicos, faltando transparência e atenção a esse fundamental aspecto, gerando graves problemas no

momento do exercício da profissão docente e perdendo de vista o eixo formativo de que se intenta.

Para Adams e Tartuci (2019), quanto mais situações formativas forem vivenciadas e quanto mais forem as possibilidades de conhecer e pensar em uma docência inclusiva, mais crítica e reflexiva será a formação inicial, favorecendo uma educação de qualidade para todos. Isso é destacado por estudantes de algumas dessas licenciaturas, que entendem que a “Educação Especial” deveria estar presente nos eventos científicos relacionados aos seus cursos: “[...] nos cursos de Física e Química, 100% dos futuros professores afirmaram que a discussão sobre a educação especial deveria ocorrer com mais frequência em eventos científicos.” (ADAMS; TARTUCI, 2019, p. 107).

No contexto local da UFPE, mapeamos duas dissertações sobre a intersecção da Educação de Pessoas com Deficiência na formação inicial em Matemática no CAA-UFPE. No cenário específico da formação inicial do professor de Matemática para a inclusão de alunos surdos, a dissertação de Silva (2019) frisa que a licenciatura possui como obrigatória a disciplina de Libras, mas com pequena carga horária. Nas entrevistas, os licenciandos destacam a importância, mas apontam a necessidade de aprofundamento em estudos da área e conexões com outras disciplinas do currículo. Apesar de formulação do PPC de acordo com as orientações legais e a relativa abordagem com Libras, as entrevistas deixaram evidente que os alunos em formação não percebem o curso constituindo a Educação de Pessoas com Deficiência, além de não se sentirem preparados a ensinar Matemática para alunos surdos.

De modo geral, o curso em si não tem a cultura de trabalhar os conteúdos matemáticos pensando em atender os futuros alunos dos(as) professores(as) em formação, quer seja PCD ou não. [...] deixando transparecer que o curso não se trata de uma licenciatura, [...] tornando-se inviável para a maior parte dos(as) professores(as) em formação dedicarem-se às disciplinas eletivas ou projetos de extensão voltados a PCD ou as disciplinas metodológicas, por estarem muito preocupados em dedicar-se a matemática pura para evitar a reprovação. (SILVA, 2019, p. 58).

A pesquisa de Silva (2017), que também investiga a formação inicial de Matemática no CAA-UFPE, desvela que maior parte dos momentos formativos para a inclusão no currículo se encontra nas disciplinas eletivas. Para Silva (2017), apenas os alunos que possam cursar tais disciplinas conseguem se apropriar de conhecimentos e debates condizentes com as demandas educacionais de pessoas com deficiência.

Pelos que as pesquisas revelam, cursos de licenciatura em Matemática geralmente possuem enfoque bastante técnico, preocupam-se e direcionam maior importância aos

conhecimentos “específicos”, dando indícios de que pretendem formar professores tecnicistas, diligenciando formação de bacharéis em detrimento de professores críticos-reflexivos. A pesquisa de Cruz et al (2015) traz essa realidade ao não aludir conhecimentos sobre alunos com deficiência a partir do recorte que realizou.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática (BRASIL, 2003), em nenhum momento aludem a alunos com necessidades especiais. Seu enfoque é privilegiadamente técnico e por vezes procedimental, enfatizando o conjunto dos conteúdos conceituais exigidos aos profissionais da área, sejam eles bacharéis ou licenciados. (CRUZ et al, 2015, p. 73).

Nesse sentido, os autores afirmam que carecem diálogos internos entre os diversos cursos de Licenciatura, priorizando conhecimentos instrumentais. A dificuldade de ocorrer esse diálogo está diretamente relacionada às disputas e relações de poder que envolvem os departamentos dos cursos de licenciaturas diversas. Essas relações de poder dificultam a construção da interdisciplinaridade curricular e dificultam os diálogos dos diversos conhecimentos em torno da abordagem da Educação de Pessoas com Deficiência. Relegar a Educação de Pessoas com Deficiência é ser omissa com uma formação de qualidade. Segundo os autores, não é raro identificar professores-formadores que se eximam da responsabilidade formativa inclusiva: “Dentro dos próprios cursos de Licenciatura é árdua a tarefa de encontrar docente com interesse pela formação de docentes, docente com interesse pela Escola” (CRUZ et al., 2015, p. 79).

Embora apontem essas lacunas e dificuldades curriculares, sobretudo nos cursos de Ciências da Natureza e da licenciatura em Matemática, a Dissertação de Amorim (2012) e o artigo Cruz et al (2015) ressaltam que avanços da perspectiva inclusiva estão começando a despontar em currículos de licenciaturas diversas em algumas universidades. Por exemplo, no curso de licenciatura em Educação Física e, como tratado anteriormente, no curso de licenciatura em Pedagogia, o percurso em prol da abordagem formativa da Educação de Pessoas com Deficiência tem avançado.

El Tassa e Cruz (2016), que estudam a Educação de Pessoas com Deficiência e suas possibilidades em curso de licenciatura em Educação Física, destacam, a partir dos resultados que emergiram do grupo focal com 18 licenciandos no quarto ano de curso, que os alunos de Educação Física concordam que o Estágio Supervisionado em escola com alunos com deficiência incluídos e o acompanhamento da professora supervisora do campo do Estágio contribuíram para o desenvolvimento de ações e de saberes condizentes com a inclusão. Além disso, todos os envolvidos no processo, inclusive a professora universitária da disciplina do

Estágio, aprenderam bastante com essas experiências nos campos de Estágio e com as práticas das professoras com os alunos com deficiência presentes na sala de aula. Os autores sinalizam para a superação de lacunas existentes nos currículos:

Talvez uma reorganização da disciplina Educação Física Adaptada (ou alguma correlata, responsável pelo conteúdo relacionado à inclusão escolar) contribua para dar mais consistência teórico-prática ao processo formativo no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. A redução das lacunas existentes entre bases de conhecimento teórico e intervenções pedagógicas pode se dar por intermédio de ampliação da carga horária destinada a vivências práticas do cotidiano escolar e/ou a implementação de uma disciplina de Estágio Supervisionado (Estágio Obrigatório) que contemple a diversidade e a inclusão escolar na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física. (EL TASSA; CRUZ, 2016, p. 129).

Segundo Cruz et al (2015), esse movimento deve se vincular a todos, que devem seguir formação inicial com recomendações inclusivas, conforme diretrizes do MEC em algumas licenciaturas:

Nas Diretrizes dos cursos de Educação Física (BRASIL, 2004) e Pedagogia (BRASIL, 2006), em relação às competências, habilidades e aptidões profissionais menciona-se, respectivamente: “diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas [...] portadoras de deficiência” e “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...]”. (CRUZ et al., 2015, p. 73).

2.4.2 Alternativas inclusivas em currículos de licenciaturas diversas: entre possibilidades e o avanço da formação inicial em Educação Física

O debate apresentado pela pesquisa de Amorim (2012) encontra interlocução com o trabalho de Borges, Santos e Costa (2019), que aponta que o curso de licenciatura em Educação Física e o curso de licenciatura em Pedagogia estudados no interior de universidade paulistas têm avançado na perspectiva de atender as demandas inclusivas. Os autores defendem que sejam colocadas as recomendações e diretrizes inclusivas desenvolvidas pelas políticas do país como pontos prioritários nas construções dos currículos de formação inicial de professores das licenciaturas diversas, garantindo a interdisciplinaridade, transversalidade e âmbitos diversificados que ensejem a inclusão.

[...] faz-se necessário rever as recomendações e dar a estas caráter obrigatório, de modo que possa ser garantida a oferta de pelo menos uma disciplina obrigatória especificamente relacionada à educação especial, e a transversalidade da discussão nas demais disciplinas. [...] Desta feita, no contexto investigado não podemos desconsiderar os avanços dos cursos investigados, principalmente os cursos de Educação Física e Pedagogia, que têm contemplado essa temática no ensino, pesquisa, estágios e grupos de estudos. (BORGES; SANTOS; COSTA, 2019, p. 153).

O estudo de Almeida e Rosseto (2017) sinaliza que os cursos de Educação Física que seguiram a recomendação da Resolução nº 03/1987 (BRASIL, 1987), que versa sobre a inserção e adição de conhecimentos de práticas educacionais físicas para pessoas com deficiência, têm desenvolvido preparo para tratar sobre Educação de Pessoas com Deficiência e preparar seus futuros professores, pois permitem o diálogo de conhecimentos teóricos e práticos da Educação Física. Logo, os cursos que estejam de acordo com essa diretriz ensejam currículo mais voltados para uma preparação holística. A Resolução nº 07/2004 (BRASIL, 2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Educação Física, fortalece ainda mais essa perspectiva, uma vez que evidencia

Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2004 - RESOLUÇÃO nº 07/2004, ART. 6º).

Para os autores, no entanto, apenas ofertar essa disciplina e realizar debate pontual não torna o curso qualitativo para a formação de futuros professores, uma vez é preciso destacar a importância da conexão entre os conhecimentos, da transdisciplinaridade e da oferta de momentos e espaços para práticas formativas. Para alcançar a interdisciplinaridade, portanto, é necessário desenvolver trabalho de conscientização dos docentes-formadores que ministram as demais disciplinas, aprimorando seus conhecimentos sobre a Educação de Pessoas com Deficiência, ressignificando conceitos ultrapassados.

[...] pensar em alternativas que valorizem a interdisciplinaridade entre as disciplinas nos cursos de Licenciatura em Educação Física consiste em promover reflexões buscando alternativas para que, por exemplo, a cultura corporal de movimento, como um direito de todos, inclua alunos com necessidades educacionais especiais nas práticas das atividades físicas no âmbito escolar. [...] Compreendemos, portanto, que os conhecimentos vivenciados durante a formação inicial permitem experiências (teóricas e práticas) que são fundamentais para o entendimento das características e necessidades de todos os alunos, uma vez que tais experiências são essenciais na construção das práticas pedagógicas do futuro professor. (ALMEIDA; ROSSETO, 2017, p. 109).

Almeida e Rosseto (2017) apresentam que o currículo bem dialogado, ressignificado e conectado entre a discussão teórica e prática, faz emergir âmbitos e possibilidades, garantindo um aprendizado coletivo e inclusivo.

[...] um total de 50% das disciplinas, segundo afirmação dos participantes, contempla conteúdos ou temas sobre a temática da Educação Especial. Tal número evidencia-se

como um resultado positivo tendo em vista que, quanto mais disciplinas contribuírem com vivências teóricas e práticas envolvendo os alunos com necessidades educacionais especiais durante as aulas de Educação Física, maiores serão as possibilidades de atuação do professor com esses alunos. Verificamos que a maioria dessas disciplinas é ofertada no primeiro e no segundo ano da graduação, ou seja, 12 das 18 são ofertadas até a metade da duração total do curso. Acredita-se que as mesmas estão adequadas aos anos iniciais da graduação, uma vez que são oportunizadas experiências aos acadêmicos antes dos estágios ou da participação em projetos vinculados a escolas, onde pode haver alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. Ainda, 07 (sete) disciplinas são voltadas às atividades práticas, o que pode oportunizar o aprendizado sob um viés coletivo e inclusivo. (ALMEIDA; ROSSETO, 2017, p. 114-116).

Como enfatizado pelos autores, é possível elaborar currículos de formação inicial cujas disciplinas contemplem conhecimentos e práticas relacionados à Educação de Pessoas com Deficiência. Além disso, oportunizar estágios e projetos vinculados às escolas com alunos com deficiência, com disciplinas ofertadas em momentos iniciais do curso, é uma alternativa bastante promissora.

Os autores afirmam a importância dessas possibilidades em todas as licenciaturas, destacando também que é exequível construir conhecimentos e engendrar espaços, lugares e momentos, dentro das formações iniciais para constituir a Educação de Pessoas com Deficiência, fazendo-nos acreditar na possibilidade de não ser necessário implantar muitas disciplinas específicas, mas sim investir no currículo que proporcione tais conhecimentos nas diferentes disciplinas do curso de forma conjunta e transversal, assim como pela proposição de projetos de extensão, pesquisa, estudo e estágios.

[...] não podemos deixar de enfatizar a importância ao se discutir sobre a formação inicial do professor seja em educação física ou em qualquer outra licenciatura, de proporcionar conhecimentos, ao futuro professor, no campo da Educação Especial, seja por meio de projetos de pesquisa, extensão, estágios supervisionados e em disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, para além de uma ou duas específicas. (ALMEIDA; ROSSETO, 2017, p. 121-122).

Com base no exposto, pesquisar a constituição da Educação de Pessoas com Deficiência na formação inicial de professores é necessária e urgente, visto que é evidente que muitas licenciaturas precisam se adequar a demandas inclusivas. Sabemos que a realidade, em geral, dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Educação Física são promissores, pois as pesquisas nos revelam dados de disciplinas e estágios que dialogam entre si. Segundo os trabalhos selecionados, outras licenciaturas ainda precisam caminhar para formação que contemple os conhecimentos e práticas voltadas à inclusão, embora possamos concluir que essa realidade vai de acordo com as políticas institucionais de cada universidade.

Os planos e ações estratégicas institucionais influenciam bastante na criação de currículos de formação inicial docente na perspectiva inclusiva, sendo importante entendermos como esse movimento se dá nas universidades do país, pois a quantidade de estudos ainda é pequena. Como vimos, essa preocupação tem ganhado espaço, ainda de forma majoritária, em pesquisas nas regiões Sul e Sudeste, conforme indicam os *lócus* de pesquisa que apresentamos no início desse capítulo, necessitando de mais pesquisas em universidades localizadas em outras regiões geográficas do país.

Além disso, é importante entender como os âmbitos curriculares, sobretudo o âmbito do currículo oculto e do currículo vivido, também se desenvolvem nessa formação inicial docente. A proposição de currículo interdisciplinar, momentos formativos transdisciplinares e professores-formadores que mobilizem saberes inclusivos são ações positivas para uma formação condizente com o paradigma inclusivo. Os estudos analisados também apontam que as concepções sobre as pessoas com deficiência e inclusão variam de acordo com a cultura desenvolvida por cada universidade, sendo a formação docente influenciada diretamente por essa ótica institucional e por ações dos sujeitos que integram o curso de licenciatura.

Outros estudos selecionados ressaltam que, apesar de não ser o ideal, a inclusão de uma disciplina obrigatória específica em todas as licenciaturas pode ser um ponto de partida para se uma formação que avance em relação a cenários de escassez formativa. Esse dado vai de encontro com as pesquisas que mostram como os conhecimentos relacionados à Superdotação/Altas Habilidades são exíguos nas formações iniciais de professores. Apesar de um certo ceticismo, é possível observar avanços nas formações iniciais docentes numa perspectiva inclusiva da Educação de Pessoas com Deficiência.

Com base nessa apresentação do Estado do Conhecimento, prosseguimos com a apresentação do Marco Teórico, que embasa os conceitos de forma específica, contextualizando as aproximações e concepções de maneira que possamos categorizar, a priori, os termos que circundam nosso objeto de estudo. Nosso Marco Teórico, circundados pelos nossos objetivos são: Educação de Pessoa com Deficiência, Currículo e Formação docente.

3 MARCO TEÓRICO

3.1 Educação de Pessoa com Deficiência, Deficiência, Educação Especial e Educação Inclusiva: concepções e contextos

Iniciamos essa seção apresentando debates teóricos sobre o contexto da Pessoa com Deficiência e do termo ‘Deficiência’. Posteriormente, debatemos sobre o contexto da Educação Especial e sua história no país como também dialogamos sobre a Educação Inclusiva, paradigma seguido pelo país e exigido para a Educação de Pessoas com Deficiência.

O termo ‘Deficiência’ é um conceito em evolução, contextual, histórico e que assumiu diferentes conotações conforme o tempo e a cultura. Segundo Sasaki (2005), a história da Pessoa com Deficiência abrange basicamente quatro fases: a) a fase de intolerância em que a deficiência simbolizava impureza e castigos divinos. Em sociedades antigas, era comum sacrificar bebês com deficiência; b) a fase marcada pela segregação dessas pessoas; c) a terceira fase, orientada pelo assistencialismo, pautada na perspectiva médica de que a deficiência deveria ser tratada e curada; e d) e a quarta fase, que emergem os direitos à inclusão social, com ênfase na relação da Pessoa com Deficiência e do meio em que ela se insere, bem como na necessidade de eliminar obstáculos e barreiras superáveis, que impeçam o exercício dessas pessoas.

Segundo Araújo (2016), a defesa da cidadania e do direito à Educação das Pessoas com Deficiência é historicamente recente no país. Conquistas começaram a ser efetivadas a partir de meados de 1950. Ao longo do século passado, termos foram adotados para denominar as Pessoas com Deficiência, entre elas: “inválidos”, “aleijados”, “defeituosos”, “especiais”, “pessoa especial”, “pessoa portadora de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, “deficiente”, “pessoa deficiente”. Essas palavras, evidentemente, carregam exclusão, preconceito, segregação e inferiorização. Os efeitos dessa terminologia inadequada levam ao desconhecimento de suas capacidades e potencialidades, perpetuando significados que só servem para demarcar estigmas em torno delas.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU adotou a expressão “Pessoa com Deficiência”, partindo da seguinte palavra de ordem: “nada sobre nós sem nós” (BRASIL, 2007a). Esse lema tem como escopo a ruptura com as políticas

de cunho tutelar e assistencialistas, que colocavam as Pessoas com Deficiência em segundo plano nas questões que lhes diziam respeito. Doravante, nenhum evento, dado ou resultado a respeito das Pessoas com deficiência será feito sem a plena participação delas, principalmente quando elas são as pessoas interessadas e público-alvo de políticas.

Nesse viés, consideramos o termo “Pessoa com Deficiência” adequado, uma vez que retira a ideia assistencialista das pessoas, que precisam de oportunidades, e onde a deficiência passa a ser parte da pessoa, sua identidade também, negando a ideia de posse ou portabilidade de deficiência. No nosso estudo, aproximamo-nos com a definição de Pessoa com Deficiência em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a):

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, 2015a, Art. 2º).

Nesse sentido, para que haja participação plena e efetiva da Pessoa com Deficiência na sociedade, é necessário que haja, entre outras ações, a superação barreiras, superação de padrões de normalidade, eliminação de práticas discriminatórias e de atitudes preconceituosas que rejeitam as diferenças. Nessa perspectiva surge a luta Anticapacitista, que tem o propósito de combater qualquer ato e atitude de discriminação por motivo de deficiência, uma vez que o Capacitismo é definido como a discriminação e o preconceito contra as Pessoas com Deficiência.

A Convenção da Guatemala (OEA, 1999) define como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (OEA, 1999, p. 03).

A Convenção entende Deficiência como: “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (OEA, 1999, p. 03).

Especificamente sobre ‘Deficiência’, há discussões teóricas importantes, pois o conceito está intimamente ligado ao modelo e ótica pelo qual o termo foi adotado ao longo dos anos. Historicamente, a classificação era realizada de acordo com as alterações físicas ou mentais das

pessoas. Elas eram descritas como aleijadas, surdas, cegas, loucas. O conceito de ‘Deficiência’ foi elaborado na primeira metade do século XX para caracterizar esses indivíduos.

Segundo Bampi, Guilhem e Alves (2010), o Modelo Médico aborda a deficiência por meio de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe relação de causalidade entre a lesão ou a doença e a experiência da deficiência. A Deficiência, nessa perspectiva, é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo. De modo geral, o modelo médico exige grande afastamento dos padrões sociais de normalidade para considerar uma pessoa “deficiente”. Os critérios para definir a deficiência têm como parâmetro a perda completa de certos órgãos ou funções. A identificação da deficiência é feita levando-se em conta características isoladas desses órgãos e funções e comparando-as a limites estabelecidos para cada uma delas.

Há, assim, critérios que estabelecem os limites da deficiência como patamares mínimos que podem ser avaliados individualmente, bem como separados das necessidades impostas pelas características sociais de cada pessoa. A combinação da existência de uma condição de saúde abaixo de um padrão de normalidade e a persistência dessa condição no tempo consubstancia o Modelo Médico diferenciar doença e deficiência. Nesse sentido, a deficiência, na abordagem médica, geralmente é uma situação irreversível, uma condição permanente.

No entanto, entendemos que a definição de Deficiência não está relacionada à falta de normalidade aceitável e de situação limítrofe. O que a caracteriza a deficiência, na nossa perspectiva social, são as dificuldades que as pessoas com alguma alteração física ou mental encontram em se relacionar na sociedade, onde a discussão deve se caracterizar sobre políticas de bem-estar e de justiça social para as Pessoas com Deficiência, sendo a sociedade e o Estado responsáveis por prover condições que eliminem as barreiras que provocam dificuldades.

A deficiência não deve ser entendida como sinônimo de doença, pois é fenômeno social que surge com maior ou menor incidência a partir das condições de vida de uma sociedade, de sua forma de organização, da atuação do Estado, do respeito aos direitos humanos e dos bens e serviços disponíveis para a população. (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 05).

O Modelo Social é a abordagem que surgiu, nos anos 1960, no Reino Unido, e provocou mudança nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência ao retirar da Pessoa com Deficiência a origem da desigualdade e devolvê-la à sociedade. É uma corrente teórica, ideológica e política que contesta o Modelo Médico e propõe novo entendimento. O modelo teve origem em dois argumentos principais: o primeiro afirma que o corpo ter lesão não

determina nem explica o fenômeno social e político da subalternidade dos “deficientes”. Explicar que a situação de opressão sofrida é devida às perdas de habilidades, provocadas pela lesão, é confundir lesão com deficiência. Para essa vertente, Deficiência é fenômeno social e lesão é expressão biológica. Nessa linha, a explicação para eventual baixo nível educacional ou para eventual desemprego de uma Pessoa com Deficiência não deveria ser buscada nas restrições provocadas pela deficiência, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades e potencialidades. O segundo argumento aponta que a resposta para os conflitos não deveria estar centrada na medicina nem tampouco na terapêutica, mas sim na política.

Com a adoção do Modelo Social, a deficiência deixa de ser um problema isolado cuja resposta social apropriada é o tratamento médico-terapêutico, para ser abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a resposta devida é a ação política. Para os teóricos do Modelo Social, os esforços deveriam focar em modificar as estruturas que provocavam ou reforçavam a deficiência, ao invés de apenas tentar curar, tratar ou eliminar as lesões ou incapacidades. A deficiência não deveria ser entendida como um problema da pessoa, mas como consequência dos arranjos sociais pouco voltados à diversidade.

Com o surgimento do modelo social, a ênfase dada às limitações físicas do modelo médico foi revista e, com isso, se abriu grande debate sobre as limitações do vocabulário usado para descrever a deficiência. A intenção era destacar que não havia, necessariamente, relação direta entre lesão e deficiência, transferindo o debate sobre saúde para o terreno da organização social e política. Lesão seria uma característica corporal, como o sexo, a cor da pele, ao passo que deficiência seria o resultado da opressão e da discriminação sofrida pelas pessoas em função de uma sociedade que se organiza de maneira que não permite incluí-las na vida cotidiana. É possível uma pessoa ter lesão e não experimentar a deficiência, a depender do quanto a sociedade esteja ajustada para incorporar a diversidade humana. (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 07).

Especificamente sobre o Modelo Social, convergimos com a abordagem materialista, que reconhece que o Materialismo deve ser central na compreensão da exclusão das Pessoas com Deficiência e necessário para alterar a realidade que seja desfavorável. Ao reconhecer o Mercado como instituição central do corpo social, a superação da exclusão somente seria possível se envolver a Luta de Classes. Importante mencionar, conforme França (2013), que a Abordagem Culturalista não exclui a Abordagem Materialista, muito pelo contrário, uma vez que podem ser complementares entre si.

Acredito que não podemos compreender ou lidar com a deficiência sem lidar com a própria natureza essencial da sociedade. Para isso, as pessoas com deficiência devem encontrar maneiras de se engajar na luta de classes, onde a direção histórica da sociedade é disputada, vencida ou perdida. É nessa arena que as fronteiras do

conhecimento que excluem as pessoas com deficiência da “normalidade” podem e devem ser questionadas abertamente. (FINKELSTEIN, 2001, p. 08 apud FRANÇA, 2013, p. 67).

Abberley (1987), na mesma direção, entende que a deficiência está dialeticamente relacionada com ideologias que justificam e reproduzem essa situação excludente. Para o autor, há beneficiados com as exclusões sociais, principalmente no que tange à inação política perante as Pessoas com Deficiência. Essas ideologias produzem inferioridade como fator inerente aos indivíduos, através de estereótipos e homogeneidades que justificam a manutenção da subordinação e exclusão dos indivíduos. O Mercado, nesse viés, é a principal força opressora que com seu princípio normalizador relega as Pessoas com Deficiência à segregação e tenta as moldar aos seus ditames produtivos, que necessita de corpos prolíferos para o máximo de ganhos. Políticas de direitos, assistências, equidade social são contrárias a esses ditames mercadológicos.

As pessoas com deficiência precisam ser visualizadas e compreendidas como pessoas diferentes sim, com relação à aparência, à forma de comunicação e a sua individualidade, mas **iguais às demais pessoas com relação à capacidade de sentir e produzir. E também como seres humanos com potenciais a serem desenvolvidos, e com possibilidades de executar uma série de trabalhos e serviços de que a sociedade precise, desde que as oportunidades e as condições lhes sejam disponibilizadas.** (ARAÚJO, 2016, p. 58, grifo nosso).

Com esse entendimento sobre modelos de deficiência, partimos para o contexto de entendimento da história da Educação Especial, que é considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação. Ao entender esse histórico de pessoas com deficiência e sobre o termo “Deficiência” em disputa e em evolução, entendemos com melhor clareza como se deu a evolução do conceito de Educação Especial, que tem relação direta com esse histórico do termo e com o modelo de deficiência adotado pela sociedade em determinado contexto.

No nosso país, a história da Educação Especial pode ser dividida basicamente em três diferentes momentos (SASSAKI, 2005). No primeiro, durante o Segundo Reinado, houve o aparecimento das instituições e entidades para o atendimento de pessoas com deficiências mentais, físicas e sensoriais. Esse atendimento se deu com a criação, por exemplo, dos atuais Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Surdos (INES) no Rio de Janeiro. No fim do Império, houve o surgimento de duas instituições para o atendimento de pessoas com deficiência mental, que são o atual Hospital Juliano Moreira na Bahia e a antiga Escola México, no Rio de Janeiro. Apenas no início da República que houve, na perspectiva médica, a criação de salas especiais e formação para atender esse grupo.

De acordo com Cunha (2013), a Educação Especial nesse período foi muito calcada na Medicina, priorizando-se atendimento terapêutico em detrimento de conteúdos pedagógicos, condizendo com práticas de ensino que procuravam adaptar o aluno à escola e às aulas, não oferecendo, portanto, alternativas satisfatórias para a inclusão.

No segundo momento, foram criadas legislações que tinham finalidade emergencial e de ampliação do atendimento educacional ofertado às pessoas com deficiência, sendo o caso, segundo Magalhães (2002), da Campanha para a Educação de Surdos Brasileiro em 1957; da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão em 1958 e da Campanha Nacional para a Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais em 1960. Segundo Cunha (2013), como esclarecido, é importante ressaltar que durante esse período havia uma diferença e dissociação entre políticas de Educação Especial e educação regular, sendo consideradas esferas e âmbitos diferentes da Educação. Até os anos de 1980, ainda era muito latente a continuidade de atendimento educacional em espaços segregados e nas classes especiais, que funcionavam e eram destinadas aos alunos com deficiência mental e com prevalência como principal meio de atendimento até os anos 1990.

No terceiro momento, após empenho, luta e disputa, inicia-se no país o movimento da Educação Especial em favor da Educação Inclusiva a partir das políticas de inserção total e consideração das diferenças entre as pessoas como característica da humanidade, que ganhou força a partir da década de 1990. Segundo Sasaki (2005), a inclusão propõe a inserção total do aluno, enquanto a integração propõe a inserção parcial e condicionada às adaptações do aluno às condições ofertadas. A inclusão, dessa forma, tem como escopo a mudança social e o reconhecimento dos diferentes, enquanto a integração busca adaptar o sujeito ao meio circundante. Mantoan (2003) considera que a diferença entre integração e inclusão é um importante marco no processo de transformação das instituições de ensino, de modo que elas possam incluir, indistintamente, todos os alunos nos diferentes níveis de ensino.

O movimento de inclusão, segundo Sasaki (2005), começou incipiente na segunda metade dos anos oitenta, nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de noventa em países em desenvolvimento e vai se desenvolver com mais robustez nos primeiros anos do século XXI, envolvendo a maioria dos países. Esse movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade para todos, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a cidadania com qualidade de vida. A partir dessa perspectiva, as escolas deverão expandir as oportunidades de

aprendizagem a todos os indivíduos, em movimento de supressão de barreiras que impeçam a plena inclusão de todos.

Esse quesito de supressão de barreiras para inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns de ensino, por sinal, causa interpretação variada entre alguns teóricos da área: enquanto um grupo defende a irrestrita e ampliada inclusão, independentemente da deficiência (MANTOAN, 2003; MARTINS, 2008; STAINBACK; STAINBACK, 1999), outro grupo pondera até que ponto essa inclusão irá ocorrer de fato, preocupando-se com a qualidade que essa inclusão será realizada e se, de fato, é a melhor alternativa para os alunos incluídos em salas do ensino regular, avaliando os ônus e os bônus a depender do nível de comprometimento do discente (MENDES, 2006; CARVALHO, 2004; OMOTE, 2004).

Contudo o que não se discute entre esses teóricos é o fato de que as instituições de ensino devem adotar posição democrática perante as pessoas com deficiência. Nessa conjuntura, apesar de respeitarmos os estudiosos que se posicionam na perspectiva de uma inclusão em sala de aula regular de forma “circunstanciada” ao comprometimento da deficiência, ponderando a inclusão, posicionamo-nos na perspectiva da inclusão irrestrita de Mantoan (2003) e de teóricos que comungam da mesma ideia, visto que esta é a pauta que se relaciona ao que acreditamos sobre uma sociedade e educação de qualidade, com justiça social e atenta à equidade.

A Educação Inclusiva, nessa conjuntura, é entendida como o processo que inclui, na rede regular de ensino, todas as pessoas nas suas mais diversas diferenças, mas, mais do que acesso à educação, garante-se a permanência e a aprendizagem com qualidade para todos alunos (MARTINS, 2008; PLETSCHE, 2009; VITALIANO, 2002). Observa-se que o termo “Educação Inclusiva” possui uma conceituação ampla, abarcando em sua premissa vários grupos sociais historicamente alijados do processo educacional, sendo especificamente os alunos com deficiência o nosso enfoque na pesquisa.

Como é possível observar, as instituições de ensino precisam estar preparadas para os desafios que envolvem trato com a diversidade, adaptação curricular quando necessária, permanência e aproveitamento escolar de todos, garantindo condições acessíveis e a eliminação de barreiras para seu funcionamento. A prática de inclusão se baseia em princípios diferentes do que é tradicionalmente consagrado nas sociedades contemporâneas competitivas e neoliberais: aceitação das diferenças, valorização de cada pessoa e aprendizagem por meio de práticas colaborativas.

Segundo Borges, Santos e Costa (2019), a adoção desse posicionamento filosófico, político e ideológico quanto à democratização do ensino tem causado transformações consideráveis na conjuntura educacional, reverberando em avanços legais ao longo dos anos. A Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988) representou atendimento a demandas. Em seu Capítulo III, particularmente nos Artigos 206 e 208, garante igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente - Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), especialmente em seu Capítulo V, também deu garantias.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente na rede regular de ensino**, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, **quando necessário**, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º **O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.** (BRASIL, 1996, art. 58, grifo nosso).

Na perspectiva da inclusão, houve avanços importantes no país. Consideramos que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é fundamental nesse processo de inflexão da integração para o movimento de inclusão. Esse documento é resultado de debates realizados durante a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* e foi representado por oitenta e oito governos na cidade de Salamanca, na Espanha, sendo o Brasil um dos seus signatários. Nessa conferência, foi ratificado o compromisso com a Educação para Todos, termo advindo de Jomtien, Tailândia, que preconiza a importância de satisfazer as necessidades da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 05).

Na década de 1990, esses dois documentos se tornaram referência no modelo de inclusão: a Declaração Universal de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia (UNESCO, 1990), fixou metas para melhoras no sistema educacional e a necessidade de aperfeiçoar a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O termo “Necessidades Educacionais Especiais” foi adaptado à terminologia da educação brasileira

advindo do documento original da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Apesar de ainda ser utilizado no país, nossa pesquisa utiliza a terminologia de “Pessoa com Deficiência” ao invés de Pessoa com Necessidades Especiais, pois consideramos sobretudo que existe uma pessoa antes da deficiência.

Já a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) propôs a urgência das Pessoas com Deficiência serem inseridas no sistema regular de ensino, tendo em seu princípio a educação como direito de todos. Esses documentos fizeram governos estabelecer políticas públicas voltadas ao direito da educação escolarizada na perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecendo que deve ser priorizado o aprimoramento dos sistemas educacionais para se tornarem aptos a incluir todos os alunos em todos os níveis de ensino. O governo brasileiro, ao concordar com os documentos, optou pela construção de sistema educacional inclusivo no país.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a Convenção de Guatemala de 1999 (OEA, 1999), promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956/2001 (BRASIL, 2001a) e a lei 10.436/2002 (Libras) (BRASIL, 2002a), por exemplo, ratificam que as pessoas com deficiência têm os mesmos fundamentais que qualquer outra pessoa. A lei 10.436/02 (BRASIL, 2002a), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, garantindo-se formas institucionalizadas de apoio para seu uso, além de sua difusão e sua inclusão como disciplina obrigatória em cursos de nível superior, como os de formação docente e Fonoaudiologia, sendo optativa para os demais (BRASIL, 2005).

Seguindo essa direção, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2007a), aprovada pela ONU, promulgada pelo Decreto nº 6.949/09 no Brasil (BRASIL, 2009a), estabelece, entre outras diretrizes, que todos os entes federativos devem garantir a inclusão em seus níveis de ensino, maximizando o desenvolvimento acadêmico e social. Algumas medidas devem ser adotadas como, por exemplo, a garantia de que não haja exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional do país sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a mesma alegação. Além disso, também defende que: “As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (BRASIL, 2007a).

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, ratificada no Brasil como emenda constitucional, estabelece o modelo social de deficiência como balizador das políticas e práticas em nosso país. De acordo com essa perspectiva, a deficiência não está na pessoa, mas na relação entre seus impedimentos físicos, sensoriais, mentais e/ou intelectuais e as barreiras existentes nos diferentes contextos. Esse é o princípio fundamental da educação inclusiva, direito que prevê não somente a garantia à presença de todos na escola, como também o compromisso coletivo para a eliminação dos obstáculos que impedem a plena participação dos estudantes. (MICAS; GARCEZ; PAGANELLI, 2018, s.n.)

Nesse viés inclusivo, Machado (2009) afirma que a Educação Especial passou a ter um papel fundamental no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência desde que começou a ser entendida como Atendimento Educacional Especializado, corroborando que a proposta inclusiva reconhece o direito incondicional à escolarização no ensino regular a todos. Além disso, afirma que se deve garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao aprendizado dos alunos com deficiência. Segundo Bedaque (2011), a interpretação dada ao termo “preferencialmente” positivado na Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 1996) tinha interpretação errônea, uma vez que se entendia que a educação de alunos com deficiência na escola regular deveria ser preferencial, mas, em real interpretação do termo, o preferencial se refere ao Atendimento Educacional Especializado, que deve ser sempre oferecido, sendo este preferencialmente na escola onde o aluno com deficiência estuda⁸.

Dessa forma, a Educação Especial, com esse entendimento como Atendimento Educacional Especializado (AEE), é considerada um serviço essencial para a inclusão, sendo fundamental no processo de complementação e suplementação pedagógica que os alunos com deficiência têm direito para obterem oportunidades equitativas no processo de aprendizagem. O AEE objetiva a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade com o fito de prover a autonomia e a independência na escola e fora dela com continuidade de estudos nos demais níveis de ensino, que não substitui a escolarização (BRASIL, 2008a).

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto Nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), é entendido como conjunto de atividades, recursos pedagógicos, de Acessibilidades e estratégias que eliminem as barreiras para plena participação

⁸ Outra interpretação ao termo “preferencial”, segundo a autora, pode ser dada ao fato de ser preferencial ao ser ofertado na escola do aluno, mas não necessariamente obrigatório existir em todas as escolas, o que não garante que esse atendimento pelo serviço público como direito do aluno na própria escola, dando abertura para que seja realizado em outros locais. Apesar de sabermos de condições precárias de muitas escolas pelo país, concordamos com a autora quando afirma que o AEE, para ter caráter pedagógico, necessita de articulação com o projeto pedagógico da escola, algo que é perdido quando o serviço não é ofertado na escola do aluno com deficiência. (BEDAQUE, 2011).

na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, sempre oferecido no contra turno ao que o estudante é matriculado (BRASIL, 2008a). O documento Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), determina que a atuação do professor do AEE deve se concentrar em:

Ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008b).

Para Carneiro (2011) o AEE se refere àquilo que é necessariamente diferente do ensino escolar para melhor atender as especificidades dos alunos com deficiência, uma vez que tem a finalidade de fornecer equidade no sistema educacional. Na Resolução CNE/CEB nº 04, de 2009 (BRASIL, 2009b) há o detalhamento do funcionamento e da institucionalização do AEE por meio da instalação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou pela oferta do AEE em Centros Especializados da rede pública, de instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos, como explanado em seu artigo 5º:

[...] O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009b).

Em relação às formas de disponibilizar os serviços especializados, no que tange especificamente à função dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, a Nota Técnica - MEC/SEESP/GAB/nº 09/2010 (BRASIL, 2010a), entre outros direcionamentos, declara que o AEE não é substitutivo à escolarização dos alunos com deficiência e também destaca, em seu inciso III, a necessidade de “A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos.” (BRASIL, 2010a, p. 02).

Apesar dessas garantias e da fundamental importância, é relevante mencionarmos que o aluno não é obrigado a aceitar o AEE. Ou seja, o aluno com deficiência não pode ser compulsoriamente matriculado no AEE sem a sua anuência ou a de seus pais ou responsáveis,

sob pena de incorrer em ato de discriminação, conforme preconiza a Convenção de Guatemala (OEA, 1999).

Nessa conjuntura, Oliveira, Paiva e Oliveira (2017) expressam a fulcral valia do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a) para as pessoas com deficiência no nosso país. No capítulo IV, é possível observar que a educação é um direito garantido à pessoa com deficiência, sendo assegurado o sistema inclusivo em todos os níveis para que se viabilize o desenvolvimento de capacidades segundo as características de cada aluno, sendo obrigatória inserção de conteúdos curriculares relacionados à pessoa com deficiência no Ensino Superior. Além disso, é dever proporcionar uma educação de qualidade, eliminando as barreiras, violência, negligência e discriminação, incumbindo ao Poder Público:

I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de **recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena** [...] (BRASIL, 2015a, art. 24-30, grifo nosso).

Para Mantoan (2003), na área educacional, as barreiras significam exclusão quando impedem o acesso de pessoas com deficiência e quando não ofertam condições propiciadoras de aprendizagem, colocando-as em posição inferior. Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015a), a Acessibilidade pode ser definida como

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015a).

As Barreiras, que podem ser divididas em urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e informação, atitudinais e tecnológicas, têm como significado

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015a).

Para Sasaki (2005), as áreas de Acessibilidade são divididas em programática, atitudinal, comunicacional, metodológica, arquitetônica, além das ambientais. Na acessibilidade arquitetônica são eliminadas as barreiras ambientais e físicas, em qualquer recinto e em qualquer transporte público. Na Acessibilidade comunicacional são viabilizados

recursos e tecnologias, como a Comunicação Alternativa Suplementar para sujeitos com o Transtorno do Espectro do Autismo, os TICS e as tecnologias assistivas, além da linguagem gestual, corporal, Libras, o Sistema Braille e textos ampliados, retirando barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual. Na Acessibilidade metodológica e instrumental, os métodos e técnicas de estudos são adaptados para fazer com que os alunos sejam favorecidos no desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. Na Acessibilidade programática, preconiza-se a eliminação das barreiras invisíveis incutidas em políticas públicas, em regulamentos e em normas em geral, enquanto que na Acessibilidade atitudinal, o autor defende programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana, resultando, dessa forma, na quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Para Araújo (2016), na perspectiva da Acessibilidade e da Inclusão, é relevante a utilização da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa como meios para facilitar a aprendizagem de todos. Defende a ideia de que todos são beneficiados, pois são meios adicionais para pessoas sem deficiência aprenderem, adquirirem mais conhecimentos e, sobretudo, são fundamentais para equiparação de oportunidades na sociedade.

Segundo Araújo (2016), a Tecnologia Assistiva possibilita o direito a uma vida satisfatória e enseja inclusão social e educacional necessária. O objetivo da Tecnologia Assistiva é propiciar independência, qualidade de vida e dignidade. Pode ser definida como todo arsenal de recursos e serviços que auxiliam na promoção ou ampliação das habilidades de pessoas com deficiência e na facilitação de vida autônoma, que minoram os problemas encontrados no contato com barreiras.

Já o termo Comunicação Alternativa e Ampliada se refere à definição de formas adicionais de comunicação, como: língua de sinais, gestos, expressões faciais, alfabeto móvel, pranchas de comunicação que contenham símbolos, fotos, figuras, desenhos, números, palavras, sentenças, o uso de softwares e voz computadorizada. Compreende também recursos e técnicas adaptadas que vão propiciar a comunicação. A comunicação é considerada como alternativa quando não existe outra forma de comunicação do indivíduo, enquanto a ampliada se refere a um indivíduo que possui alguma maneira de se comunicar, mas não é satisfatória para estabelecer uma comunicação eficaz. O objetivo principal é tornar o indivíduo o mais autônomo e independente possível.

Entre estas propostas a significativa inclusão dessas tecnologias aqui abordadas, levando em consideração que incorporadas à prática educacional, podem ampliar os horizontes acadêmicos e sociais dos alunos que necessitem dessas valiosas adaptações tecnológica. (ARAÚJO, 2016, p. 83).

Apesar da importância de ambos recursos, concordando com Araújo (2016), sabemos que é um desafio a utilização de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada, pois necessita do trabalho de diversos profissionais especializados, a capacitação dos interlocutores, a existência de ambiente estruturado, a instrumentalização do trabalho, a articulação de recursos e de conhecimentos diversos. Isso nos revela que, por desconhecerem ou não terem a oportunidade de se debruçar sobre esses conhecimentos, os professores muitas vezes não utilizam os recursos adequados à especificidade de seus alunos, por falta de capacitação não só teórica, mas também, por falta de experiência prática, além de ambientes mal estruturados e carente de materiais.

Nesse sentido, outros desafios são apontados por Prieto, Maldonado e Pagnez (2014), afirmando que a educação inclusiva tem avançado no Brasil de maneira mais efetiva em relação à ampliação do acesso, mas não necessariamente na melhoria da qualidade dos processos educacionais devido à falta de recursos ou de escassez de profissionais preparados. Para Pedroso, Campos e Duarte (2013, p. 41): “Esse quadro evidencia o descaso do Poder Público com a questão, apesar do aparente empenho na defesa da educação inclusiva e na expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais.”. Apesar da expansão, reforçamos que apenas o acesso à instituição educacional não deve ser compreendido como sinônimo de inclusão educacional.

[...] Só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia da inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica. (MENDES, 2006, p. 402).

Essas ideias da autora reforçam que o conceito de inclusão vai além do acesso aos espaços comuns de ensino e significa possibilitar que todos alunos possam usufruir plenamente a escola. Nesse viés, segundo Pedroso, Campos e Duarte (2013), cabe a escola/instituição de ensino rever suas práticas, visando possibilitar que todos estudantes apreendam, gerando uma revisão e mudança significativa na organização do ensino.

Mayán (2014) destaca que a filosofia da inclusão implica esforço da escola em adequar as suas práticas pedagógicas visando atender às especificidades. Para ela, o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora

da aprendizagem. Desse modo, ao invés de aproximar o aluno com deficiência aos padrões da normalidade, é direcionada a ênfase na identificação de suas potencialidades, culminando com a construção de alternativas pedagógicas capazes de propiciar condições favoráveis à sua autonomia escolar e social. Essas alternativas pedagógicas, para Glat (2007) e Anselmo (2016), estão relacionadas com a flexibilidade curricular, visto que a inclusão exige que haja transformação das concepções e de práticas tradicionais de educação pautadas na deficiência do aluno para a concepção de um currículo flexível, que garanta o conhecimento e o seu acesso a todos.

À vista disso, consideramos que as flexibilidades do currículo devem ser elaboradas e pensadas em uma perspectiva colaborativa e cooperativa entre propostas de trabalho de diferentes profissionais da escola, como a gestão escolar, os professores da sala de aula regular e os professores do AEE. Bedaque (2011) nos remete à proposta de trabalho cooperativa entre o professor do AEE e o professor da sala regular com ações planejadas de forma que provoquem rupturas, desenvolvendo ações pedagógicas através do diálogo reflexivo e respeitando a diversidade de ideias, valores e crenças de todos que fazem parte da escola. Defende também a troca de conhecimentos e busca de resoluções que atendam às necessidades dos alunos em sua subjetividade, garantindo, sobretudo, as possibilidades de aprendizagem com respeito à sua singularidade.

No trabalho colaborativo, o professor especializado não é superior ou inferior ao professor do ensino regular, por exemplo, mas sim parceiros nas buscas de novos saberes que subsidiem o trabalho pedagógico. A função do AEE é indispensável para a inclusão, assim como o trabalho do professor da sala de aula, da gestão escolar e dos demais agentes da comunidade envolvidos com a educação.

Defendemos que a função do professor especializado junto ao professor do ensino regular deva ser bem estruturada e esclarecida, para que eles possam, juntos, organizar e implementar adequações concretas que visem à apropriação do conteúdo escolar e não somente a minimização de uma dada deficiência. (ARAÚJO, 2016, p. 52)

Nesse viés, é importante destacarmos que professores do AEE não substituem as funções dos professores responsáveis pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos, nem vice-versa, afinal, segundo consta na Resolução CNE/CEB nº. 04/2009 (BRASIL, 2009b), uma das atribuições do professor especializado, citada no inciso VIII, refere-se à necessidade desse professor: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de

acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.” (BRASIL, 2009b).

Segundo Mantoan (2003), o professor de sala de aula regular deverá também elaborar e executar o planejamento, os conteúdos, a seleção de atividades e a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência incluídos, pois são ações essenciais para que os planos do AEE sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que cada aluno necessita.

Nessa conjuntura, a inclusão coloca em evidência as condições de ensino organizadas nas escolas, pois devem corresponder às demandas educacionais e se basear em uma pedagogia colaborativa. Nessa orientação, podemos observar o quanto os professores são agentes indispensáveis na inclusão educacional. Para que a inclusão ocorra, os professores de sala de aula regular precisam ter formação inicial condigna a essa demanda e conhecimentos que os façam ter compreensão dessa pedagogia inclusiva e colaborativa da educação. Concordamos com Araújo (2016, p. 83) quando afirma que a formação de professores é imprescindível para essas demandas:

Afirmamos a importância da formação docente, além de contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos que apresentam deficiência, incluir propostas curriculares diversificadas, que proporcionem oportunidades para todo aluno explorar e desenvolver suas potencialidades, inseridas em um currículo aberto, flexível e abrangente. (ARAÚJO, 2016, p. 83).

Como explanam Glat e Plestch (2004, p. 02): “a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino é hoje a diretriz principal das políticas públicas educacionais, tanto a nível federal, quanto estadual e municipal” e, nesse sentido, a universidade, a partir de sua extensão, ensino e pesquisa, tem uma grande contribuição no desenvolvimento e implementação desse projeto.

A universidade pode (e deve) atuar na formação e capacitação de professores e demais agentes educacionais, bem como na produção de conhecimento por meio de pesquisas e projetos que validem e disseminem ações educativas bem sucedidas que atendam a esta nova proposta. (GLAT; PLESTCH, 2004, p. 03).

Várias prescrições têm sido propostas para a formação docente em Ensino Superior se adequar à demanda da Educação de Pessoas com Deficiência. Como forma de exemplificação, o Ministério da Educação, através da portaria 1.793/1994 (BRASIL, 1994a), recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas (BRASIL, 1994a). Nas diretrizes recomendadas pelo

Ministério Público Federal, a preparação docente deve acontecer de forma que todos os cursos de formação de professores, do Magistério às Licenciaturas, “devem dar-lhes a consciência e a preparação necessária para que recebam, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais, alunos com deficiência” (BRASIL - MPF, 2007b, p. 20).

O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) prevê que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação docente em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia, em instituições de ensino públicas e privadas, além de que todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, devem seguir tal obrigatoriedade. Entendemos que a obrigatoriedade de Libras tem importância, representando conquistas de pautas das pessoas com deficiência auditiva, mas, ao mesmo tempo, consideramos que a sua inserção isolada e destituída de diálogos interdisciplinares no currículo é insuficiente para formação holística que se pautem inclusiva.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), em seu artigo 28, reforça a inclusão de disciplinas/conteúdos que abordem a temática da pessoa com deficiência nos cursos de licenciatura e nos cursos de educação profissional técnica e tecnológica.

[...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; [...] 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; [...] (BRASIL, 2015a).

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015b), orientam que os cursos de formação deverão garantir nos currículos “[...] Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015b).

Mas, apesar dessas prescrições, pesquisas que tratam do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular demonstram que os alguns professores não se sentem preparados para efetivarem tal processo (VITALIANO; MANZINI, 2010; ALVES; DUARTE, 2014; NOZI; VITALIANO, 2017) devido à falta de capacitação profissional, a qual se apresenta

como uma das maiores dificuldades vivenciadas pelos professores para promoverem a inclusão (ALVES; DUARTE, 2014), atribuindo o despreparo à lacuna/ausência de disciplinas ou discussões sobre a Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos de seus cursos durante sua formação inicial (VITALIANO; MANZINI, 2010).

Essa é uma questão bastante preocupante porque o processo de inclusão escolar (de maneira mais ou menos articulada, dependendo da rede) está sendo implementado no país, a composição do alunado das escolas se tornando cada vez mais diversificada, e o currículo dos cursos de formação de professores não contempla essa nova realidade. Em consequência, os futuros docentes continuarão despreparados para atuar sob novo paradigma da escola aberta à diversidade, resultando em prejuízo social e acadêmico aos alunos incluídos e aos demais agentes participantes. (GLAT; PLETSCHE, 2004, p. 05).

Para Almeida (2005, p. 27), um dos maiores desafios do Ensino Superior é a sua organização e política de formação docente: “dentre os múltiplos desafios menores que enfrenta a educação superior, consideramos a inserção das disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura um desses desafios de inegável relevância para a sociedade”.

Compreendemos, assim como Araújo (2016), que nenhuma formação inicial docente dará fórmulas prontas para a inclusão, mas o diálogo, ensinamentos, vivências, experiências e debates promovem mudança de perspectiva com relação aos processos de ensinar e aprender e, sobretudo, a clareza que todo aluno é capaz de aprender mesmo diante de suas peculiaridades durante o processo de escolarização, que não devem ser transformadas em características pejorativas. Concordamos com Mantoan (2003) que a formação inicial de professores não traz preceitos acabados, mas se pauta na reflexão e na educação voltada para a diferença: “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.” (MANTOAN, 2003, p. 25).

Com base no exposto, consideramos importante a apresentação dos estudos com discussões sobre formação de professores, uma vez que contribuem para que o futuro docente reflita os conhecimentos teóricos e práticos que auxiliam o ensino nas salas regulares provedoras. Entendemos que a formação deve propiciar aos professores o entendimento da inclusão, a defesa da justiça social e a capacidade crítica-reflexiva que os permita serem docentes conscientes e atuantes na sociedade condigna com a inclusão. Desse modo, continuamos o debate teórico sobre formação docente, momento que tecemos discussões acerca das perspectivas adotadas e seu contexto atual.

3.2 Formação inicial docente: por uma formação de professores reflexivos e inclusivos

A formação inicial docente é entendida como curso de licenciatura oferecido por Instituição de Ensino Superior, que tem a finalidade de formar os futuros professores consciente das responsabilidades sociais. Imbernón (2000) explana que o fito da formação inicial é prover bases para construção de conhecimento, promovendo a assunção de práticas de uma educação libertadora.

Gatti (2014, p. 36) traz reflexões pertinentes, afirmando que não se teve por muitos anos uma “iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino” e que “formar professores, é muito diferente de formar especialistas disciplinares”. Conforme a autora (GATTI, 2015), do período colonial até o século XIX, a docência foi ocupada por pessoas letradas em variadas áreas, existindo, portanto, escassez de cursos superiores e ausência quase total de universidades. Dessa forma, pessoas formadas em “conhecimentos análogos”, eram responsáveis pela formação de docentes nas antigas escolas normais, mas que não passavam de “ensaios rudimentares e mal sucedidos”. Já no século XX, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF) se tornaram as pioneiras na formação de professores. A USP se preocupava mais com formação científica-cultural dos estudantes do que a formação docente propriamente dita. A formação pedagógica ficava à parte, visivelmente segregada, sendo feita no Instituto de Educação. Os primeiros cursos dessa instituição se constituíram no chamado modelo “3+1”, isto é, três anos de formação específica (bacharelado) somada a um ano de licenciatura ou formação pedagógica. A UDF, apesar de ter tido um modelo integrado de formação de professores, não foi exemplo seguido pelo Brasil, pois existiu por poucos anos na década de 1930. Dessa forma, tornou-se inevitável que as outras universidades tomassem por base a USP nos seus cursos de formação de professores.

O período ditatorial civil-militar foi de grande hostilidade para a formação de professores e para a qualidade desses cursos. Segundo Nascimento (2013), mudanças legais impuseram profundas transformações na formação de professores que vinha sendo realizada, tornando-a de “curta duração”, pobre em matérias científicas, aligeirada e polivalente. As Licenciaturas Curtas só tiveram seu fim definitivo com a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de *graduação plena*, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na

educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, art. 62).

Segundo Cerri (2013), os cursos de formação docente se depararam, desde o fim das Licenciaturas Curtas e o retorno da formação para cada área do saber, com a luta pela superação do modelo “3+1”, de natureza bacharelesca. De acordo com Sheibe (2008), a partir da década de noventa, as lutas históricas estavam ainda mais acirradas e a concentração de esforços para a construção de uma formação básica começou a dar resultados em mudanças curriculares, metodológicas e pedagógicas no interior das instituições formativas, mas ainda hoje persistem licenciaturas com modelos arcaicos, apesar da superação desse modelo ter sido formalmente alcançada no início deste século, com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002b). Para a autora, a formação inicial de professores no país requer novas interfaces, com iniciativas conjuntural, emergencial e um sistema nacional integrado de formação. Além disso, é papel das Universidades, das IES, dos sistemas de ensino e fóruns da educação integrar as áreas e superar os antagonismos nas estruturas curriculares, que devem possuir novos desenhos de flexibilidade e finalidade formativa.

Freitas (2002) explana que a formação de professores é assumida por diferentes setores governamentais com a bandeira de melhorar a qualidade da educação nacional. Mas, ao mesmo tempo, é perceptível a inserção da política Neoliberal nas leis, instruções, normativas, organizações e documentos, assim como a assunção de setores empresariais na educação e formação docente. A autora mostra que várias IES, cursos e projetos pedagógicos têm incorporado princípios da eficiência, produtividade e competitividade com o intuito de se adequar a viés cada vez mais capitalista. Além disso, tece sobre a constatare retirada da formação de professores da ambiência universitária, com rebaixamento das exigências nos cursos de formação e a tentativa de desvinculação da pesquisa nas licenciaturas.

Conforme Braga (2008, 2009), as licenciaturas têm sofrido com a implementação do modelo Neoliberal, desvinculando-se, muitas vezes, da justiça e preocupação social, precarizando a formação docente. Com isso, a historicidade do processo formativo de professores ainda contempla interesses externos ao país por parte de organismos internacionais, especificamente o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Nesse sentido, Anselmo (2016, p. 31) afirma que: “[...] a ênfase tem sido dada à capacitação em serviço em detrimento da formação inicial que, segundo os técnicos do Banco Mundial, principal agente financiador desses programas, rende mais com menos dinheiro”.

[...] a formação continuada tem se revestido mais da noção de reparo de uma formação inicial reconhecidamente fragilizada do que de seu aprimoramento. É como se estivéssemos em uma linha de montagem, numa esteira de produção, composta por muitos integrantes sem preocupação com o seu afinamento e sem controle interno de qualidade. Vai se naturalizando esse processo a tal ponto que os docentes concluem seus cursos de Licenciatura com a data de *recall* marcada. Como anteriormente mencionado, sobram avaliações, controles e regulações externas. Falta ressignificar internamente a contribuição desse breve e precioso espaço/tempo da/na trajetória constitutiva do ser docente. (CRUZ; GLAT, 2014, p. 19-20).

Para Frangella (2020); Dourado e Siqueira (2020), a perspectiva atual de formação de professores e seus respectivos currículos estão passando por intensos desafios. As autoras tecem críticas à política Neoliberal e Neoconservadora que assola o país, que se reverberam em diversos procedimentos, como a BNC-Formação a partir da CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a) em contraposição à CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015b). Reiteram que se tem observado a penetração da esfera privada na educação pública, intentando-se uma formação instrumental, homogeneizadora, fragmentada, fugaz e desarticulada que culmina em diversas consequências negativas para os professores como: precarização, desprofissionalização, culpabilização, adoecimento. Ainda afirmam: a Pandemia do SARS-CoV-2 foi o pano de fundo para a vigorosa e robusta implementação da BNC-Formação (BRASIL, 2019a) e para a entrada ainda mais agressiva das diversas corporações privadas na educação pública com a anuência de entes federativos. Essa intensa descaracterização do lugar, da identidade, da profissionalidade e profissionalização docente propõe que o professor seja cada vez mais um instrumento de reprodução dos status quo do que um agente indutor da formação integral de um sujeito humano, de um agente reflexivo, atuante.

A formação humana, nessa perspectiva, é secundarizada, ou simplesmente ignorada, em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustada aos desígnios do Mercado. Demanda desse receituário a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b) e do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017a) que impõem mudanças ao currículo da Educação Básica e, por conseguinte, ao currículo dos cursos de licenciaturas. Trata-se de um currículo revestido de princípios à luz da pedagogia das competências, que, na verdade, significa um currículo atrelado às perspectivas mercadológicas. Para garantir a implementação dessa base, cuidou-se de aprovar a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (BRASIL, 2019a), fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019b). Na expressão de Curado Silva (2020, p. 104), a BNC-Formação é a ferramenta para “formar professores para ensinar a BNCC”, ou seja, é a estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que

o capitalismo contemporâneo almeja. As intencionalidades estão claras ao tentar recrudescer a formação e a pedagogia tecnicista, idealizando professores que executem e repitam incessantemente materiais prontos, que tenham pouca agência e reflexão.

Defendemos, para a superação dessa ingerência neoliberal à formação docente, o atendimento ao Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001c), à Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002b), à Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), construídas de maneira conjunta e com o fito de proporcionar formação docente interdisciplinar⁹, robusta e democrática. Além disso, defendemos ações que confrontem essas políticas neoliberais por meio de currículos abrangentes, inclusivos e flexíveis.

É preciso, portanto, defender um amplo movimento que tensione os limites da base: a base curricular (BNCC) e a base sobre as quais se assentam a implementação do ensino remoto e a utilização acrítica das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em tempos de pandemia. Esse movimento deve retomar o sentido da concepção de base comum nacional, na qual a Política de Formação de Professores (definida no Decreto MEC n. 8.752/2016 e nos princípios da Resolução CNE CP 02/2015) se expresse e se materialize nos projetos institucionais das IES em efetiva articulação com as instituições de educação básica. Retirar dos profissionais da educação a tarefa de pensar a relação sociedade-educação-conhecimento e converter sua formação ao domínio de conteúdos definidos a partir de uma base nacional comum curricular é empobrecer o papel das universidades e do sentido de uma identidade/formação comprometida com um projeto de nação socialmente mais justo e democrático. (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 853).

Junto a esses desafios da ingerência neoliberal, muitas licenciaturas têm sofrido historicamente com a dicotomia de conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, sendo esses normalmente diminuídos em relação àqueles. Conforme Gatti (2015, p. 05): “A parcela curricular relativa a conhecimentos educacionais em seus fundamentos e para o exercício da docência é proporcionalmente pequena em relação à formação disciplinar específica”. Exemplos clássicos trazidos pela autora estão em cursos da área da Matemática e das Ciências da Natureza. Conforme Lopes e Rotta (2021), o ensino de Ciências da Natureza costuma ser tradicional e pouco reflexivo diante das carências e realidades do cotidiano escolar, sendo essa condição atribuída à própria precariedade formativa desses professores.

Segundo Vilela et al (2020, p. 263), é possível atribuir à formação inicial de licenciatura em Física: “falhas conceituais, ausência de conteúdos” cuja proposta formativa se baseia em: “[...] uma formação que tenha como aspecto fundamental o domínio do conhecimento

⁹ Ao tomar como base essas diretrizes de formação de professores para a educação básica, a UFPE, ao aprovar a Resolução CCEPE nº 12/2008 (UFPE-RESOLUÇÃO CCEPE 12/2008, 2008), que estabelece as Diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE, tem desde então como um de seus princípios de formação inicial docente a interdisciplinaridade e a problematização dos saberes docentes.

específico e de seu aparato matemático. Dessa forma, [...] o egresso licenciado seria uma espécie de bacharel em Física, dirigido à educação.” (VILELA et al 2020, p. 265). As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Física (BRASIL, 2001e) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Química (BRASIL, 2001f), apesar de exigirem professores atentos às experiências didáticas e estratégias pedagógicas adequadas, pautam-se em demasiado nos critérios instrumentais das suas respectivas formações.

A realidade mostra que os cursos de licenciatura, incluindo os de Física, desenvolvem uma formação focada na transmissão de conhecimentos, em que a incorporação de disciplinas pedagógicas e de práticas profissionais, mesmo que na parte inicial dos mesmos, são encaradas como fator de enfraquecimento da formação, pois nessa visão, elas retiram o lugar das disciplinas de conhecimentos específicos, existindo, portanto, uma desarticulação entre as formações pedagógica e específica (VILELA et al, 2020, p. 266).

Essas características se relacionam diretamente: “à formação inicial que valoriza apenas uma transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente, desconsiderando a necessidade de os futuros docentes desenvolverem posturas pedagógicas autônomas, reflexivas e críticas” (LOPES; ROTTA, 2021, p. 02). Além disso, segundo as autoras, há o predomínio de currículos de formação inicial fragmentados, desarticulados, convencionais, tecnicistas. Basso (2015) aponta que há um loteamento de horas na grade curricular com consequências desastrosas sobre os conteúdos formativos e sobre a construção do conhecimento para os futuros professores com: “o acirrado embate entre os professores das disciplinas específicas de cada curso (Biologia, Física e Química) e os professores das chamadas disciplinas pedagógicas” (BASSO, 2015, p. 70).

Os currículos de formação acadêmicos desse profissional precisam refletir as necessidades formativas desse docente. Entre essas podemos destacar a interdisciplinaridade e a utilização de diferentes recursos pedagógicos, além de outras multirreferências relacionadas ao estar preparado para os diversos contextos culturais, sociais e afetivos presente na sociedade. Neste contexto, o professor que irá atuar na disciplina de Ciências Naturais precisa ter uma formação inicial generalista, que contemple as Ciências com uma visão interdisciplinar, de modo a possibilitar um ensino que possa favorecer a compreensão dos conteúdos de ciências mais integrados. (LOPES; ROTTA, 2021, p. 03).

Nessa conjuntura, com o intuito de superar esses desafios, concordamos com Shulman (1986) sobre a necessidade de a formação inicial garantir ao licenciando diversos conhecimentos, sobretudo três: o do conteúdo, o pedagógico do conteúdo e o curricular. A partir deles, o professor saberá discernir o que ensinar, como ensinar e o porquê de ensinar o conteúdo selecionado. Concordamos também com Nóvoa (1995) de que é necessário o fim das clivagens tradicionais da formação docente entre disciplinas específicas da ciência e disciplinas

pedagógicas, visto que todas possuem finalidade didática, pedagógica e formativa. Para isso, os departamentos que ofertam as licenciaturas precisam se articular e engendram currículos de formação inicial docente harmônicos e adequados às demandas sociais.

Saviani (2009) afirma que é preciso considerar a articulação entre as disciplinas numa visão de totalidade, pois, ao se discorrer acerca da formação inicial sob essa visão, não devemos conceber o trabalho das disciplinas de modo isolado. A articulação entre atividades transdisciplinares, os conteúdos, as especificidades de cada disciplina e as práticas evidenciam-se como complementares umas às outras, no sentido de se pensar em uma sólida formação inicial na qual o acadêmico pode vivenciar o máximo de experiências que lhe possibilite atuar com a diversidade.

Para a superação da abordagem tecnicista, que é marcada pela racionalidade técnica¹⁰ e pela reprodução desse modelo, faz-se necessário investir no modelo de formação defendido por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), cujas ideias giram em torno de formação inicial focada em técnicas pedagógicas, políticas e humanas, ancoradas na criticidade, reflexividade e transformação, estabelecendo a relação entre pressupostos teóricos e práticos, que forme um professor preocupado com a diversidade social, justiça social e com a pesquisa.

Para Tardif (2002), ao processo de formação cabe a atualização, aprofundamento e conexão entre os diferentes saberes que envolvem a profissão docente. Com esses diferentes saberes, a formação inicial deve incitar a reflexão e a pesquisa como pontos referenciais na formação do docente. Braga (2008, 2009) defende que a formação de professores necessita ter a unidade entre teoria e prática, visando à compreensão global do processo educacional e uma prática educativa transformadora. Nessa acepção, defende uma formação teórico/prática (práxis)¹¹ nos cursos de formação de professores.

A prática reflexiva, para Schön (2000), envolve a reflexão, a análise e a problematização da realidade, englobando três conceitos: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Zeichner (1993), na mesma perspectiva, defende a formação reflexiva dos estudantes, com pesquisas sobre a noção de reflexão, seu uso na formação profissional e na

¹⁰ Schön (2000) afirma que é uma epistemologia da prática que deriva do positivismo, cujas ideias defendem que o professor solucione problemas instrumentais a partir de seleção de meios técnicos.

¹¹ Para a autora, a práxis é entendida: “[...] não como uma atividade prática contraposta à teoria. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente, se renova continuamente e se constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto” (BRAGA, 2009, p. 13-14).

produção de currículos, pois considera que não se deve naturalizar o currículo sem se questionar os conteúdos a serem ensinados. Entretanto, essa reflexão não é estanque, uma vez que há propósitos e finalidades, devendo sempre ampliar, por exemplo, a justiça social. As decisões curriculares advindas dessa formação devem fazer com que os docentes saibam sobre “o que” e “como” ensinar e avaliar com o intuito de ampliar as possibilidades de vida dos alunos.

Nessa direção interdisciplinar dos currículos dos cursos de licenciaturas, fortalecida pelo paradigma inclusivo, as formações iniciais das licenciaturas precisam se constituir e abordar a Educação de Pessoas com Deficiência de maneira transversal, transdisciplinar e integrada. Gonzáles (2002) aponta que a formação inicial docente deve oferecer respostas adequadas nas situações pedagógicas cotidianas. Essa formação deve incluir conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à diversidade.

Para León (2011 apud MAYÁN, 2014), a formação inicial deve contar com o conceito de diversidade e diferenças; desenvolvimento da cultura inclusiva, com aulas e práticas nesse sentido; investigação, análise e reflexão sobre as barreiras que limitam a aprendizagem e participação no ensino-aprendizagem; estratégias de cooperação que permitam o acesso ao currículo, facilitando o processo de aquisição de conhecimento; redes e mecanismo de colaboração entre todos os envolvidos; planos de ação individuais a partir da aprendizagem de cada educando; avaliações adaptadas às necessidades; formação em valores sociais e de justiça para compreender a diversidade e uma pedagogia variada e complementar, que supere o modelo tecnicista.

Cartolano (1998) pontua que os cursos de formação inicial docente devem proporcionar ao graduando oportunidade para confrontar a teoria em relação à prática, além de ratificar que a educação de alunos com deficiência é parte indissociável do curso e, como tal, deve estar no bojo de qualquer formulação curricular no Ensino Superior: “Intensificar não só estudos sistemáticos sobre a complexidade da educação e da escola já nos semestres iniciais, [...], mas também realizar estágios de observação e docência em classes regulares, que incluem alunos ditos especiais” (CARTOLANO, 1998, p. 06). Oliveira (2019) ressalta a importância de estágio supervisionado em uma escola regular que possua alunos com/sem deficiência, bem como a importância da pesquisa e a ampliação de debates sobre as pessoas com deficiência em mais componentes curriculares na formação inicial docente, distribuindo: “o conteúdo em disciplinas de diferentes áreas do saber a questão da inclusão escolar, em suas diferentes dimensões e respeitando as singularidades de cada conteúdo do currículo” (OLIVEIRA, 2019, p. 78).

Portanto, o estágio supervisionado se torna um momento de práxis inclusiva significativa para o discente se identificar com a atuação. Diante deste panorama, para além do vivenciar da prática, o estágio supervisionado torna-se um momento de constante reflexão sobre o vir a ser da prática pedagógica enquanto atuação profissional. Para tanto, o(a) aluno(a) da licenciatura poderá se apropriar dos conhecimentos ligados à disciplina de Educação Especial e, por sua vez, realizar uma triangulação entre tais conhecimentos com a sua (con)vivência da prática, pois assume-se que tal articulação poderá render “bons frutos” para o processo de inclusão educacional. (SOUZA, 2017, p. 99).

Martins (2003); Brabo (2015) reconhecem a importância de haver ao menos uma disciplina obrigatória específica sobre a Educação de Pessoas com Deficiência no currículo das licenciaturas, pois esta pode servir como mediadora e norteadora da temática na formação inicial. Essa disciplina deve ser conectada de maneira interdisciplinar a todas as outras do currículo, sendo tratada com responsabilidade e de maneira transversal para que não seja apenas um apêndice na matriz curricular, assim como garantir que o professor dessa disciplina não seja o único a tratar de maneira isolada sobre todos conhecimentos e conteúdos voltados à diversidade, não devendo ser ofertadas nos últimos anos: “uma vez que são oportunizadas experiências aos acadêmicos antes dos estágios ou a participação em projetos vinculados a escolas onde há inserção de alunos com necessidades educacionais especiais” (ALMEIDA, 2017, p.135). Para Almeida (2017, p. 140): “um modo bastante adequado para se discutir essas questões consiste em estruturar os cursos onde outras disciplinas contemplem esse assunto em suas ementas dentro de um viés educacional e inclusivo”.

Nesse sentido de uma formação inicial atenta à Educação de Pessoas com Deficiência, formularam-se diretrizes que fomentam as universidades a adotarem em seus currículos disciplinas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência (BRABO, 2015). Há anos, são indicadas ações na Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994b)¹², na Portaria Ministerial MEC nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994a), que recomendara a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas e na Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001e)¹³.

¹² “Produzir, em parceria com órgãos de ensino superior, amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área de educação especial” e “[...] Promover articulações com os conselhos estaduais de educação, para a inclusão de disciplinas ou de itens em disciplinas do currículo na grade curricular dos cursos de formação de magistério a níveis de 2o e 3o Graus, bem como em todos os cursos superiores (3o e 4o Graus)” (BRASIL, 1994, p. 57).

¹³ [...] que aprovou o Plano Nacional de Educação, em seu item III, subitem 8, relativo à Educação Especial, recomenda a inclusão de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior.

Conforme estudos (AMORIM, 2012; ALMEIDA; ROSSETO, 2017; BORGES; SANTOS; COSTA, 2019; BRABO, 2015; FONSECA-JANES; OMOTE, 2013; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, entre outros) algumas licenciaturas em Pedagogia e em Educação Física mostram avanços importantes na perspectiva dessa formação inicial docente em conformidade com a inclusão. Além de seguirem propostas formativas que se voltem a atender as demandas, expectativas e necessidades das pessoas com deficiência em suas disciplinas, como no cumprimento de orientações inclusivas advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 2004) e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (BRASIL, 2006), também propõem interdisciplinaridade e transdisciplinaridade com a oferta de espaços formativos, estudos, estágios, atividades de extensão que propiciam experiências teórico-práticas abrangentes.

No entanto, Martins (2012) salienta que ainda persiste forte resistência de algumas licenciaturas em se reestruturarem perante o imperativo da inclusão, visto que não abordam a Educação de Pessoas com Deficiência ou o fazem de maneira precária em seus currículos, geralmente através de oferta de disciplina eletiva ou com carga horária reduzida na disciplina obrigatória de Libras, não favorecendo a aquisição de conhecimentos relativos ao respeito da diversidade. No estudo de Pedrosa, Campos e Duarte (2013), por exemplo, é evidente que apenas a inserção da disciplina de Libras, que indica ocorrer mais por imposição legal do que finalidade formativa do docente, não condiz com as demandas da inclusão, preparando de forma insatisfatória o licenciando.

[...] a questão é que a inserção da disciplina de LIBRAS enquanto ordenamento legal, por um lado, possibilitou um novo olhar sobre a inclusão do alunado surdo e, conseqüentemente, propiciará que esses(as) alunos(as) sejam positivamente incluídos na sociedade, já que a ponte de comunicação entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa não será mais uma babel de discursos e prática na escola. Perante tal perspectiva, por outro lado, manter o foco somente no ordenamento legal sem possuir harmonia com as práticas pedagógicas, bem como os percursos formativos, pouco contribui para a efetivação de um processo de inclusão educacional coeso com a realidade dos(as) alunos(as) em condição de deficiência, pois, certamente, não possibilitará um ensino inclusivo que almeje a criação de metodologias coerentes com tal processo. (SOUZA, 2017, p. 94).

Estudos (ADAMS; TARTUCI, 2019; CRUZ et al, 2015; SILVA, 2017) apontam abordagem majoritariamente técnica em graduações de licenciaturas diversas, sendo geralmente voltadas para os conhecimentos específicos de cada ciência, desarticulados dos conhecimentos pedagógicos, segregando a Educação de Pessoas com Deficiência em vários currículos. Devido a esse despreparo e precariedade advindos da formação inicial, muitos professores têm argumentado dificuldades em satisfazer as demandas. Conforme Vizim (2003,

p. 65): “a alegação dos professores não especialistas de não receberem, em sua formação acadêmica, informações pertinentes à área da educação especial fortaleceu, e vem fortalecendo, a resistência ao processo de inclusão”.

Com o intuito de superar essas dificuldades, salientamos a formação inicial reflexiva, crítica e atuante, a partir da proposta de abordar Educação de Pessoas com Deficiência de maneira transversal, transdisciplinar e interdisciplinar em currículos dinâmicos, com eixos formativos integrados, pois: “[...] os projetos de extensão, assim como os grupos de estudos e pesquisas, estabelecem vínculos entre teoria e prática associados às práticas pedagógicas inclusivas, nas quais o acadêmico tem a oportunidade de aprofundar e atualizar seus conhecimentos” (ALMEIDA, 2017, p. 176).

Incentivando um currículo dinâmico, é preciso pensar no processo de inclusão educacional por meio de disciplinas que dialogam mutuamente com vistas à materialização da interdisciplinaridade. Parece que este caminho é o mais sensato para se pensar em tal processo articulado, coeso e integrador, como forma de não focar em somente uma disciplina ou culpabilizar somente um professor para lidar com a prática pedagógica dos alunos em condição de deficiência, [...] faz-se necessário reconhecer a criação de um currículo que instigue o trabalho coletivo e colaborativo. (SOUZA, 2017, p. 110).

Além de currículos dinâmicos, também defendemos formações iniciais com aspectos formativos capazes de conectar as questões hodiernas da prática docente com as teorias advindas da academia. Nesse sentido, para Giroux e McLaren (2013), a formação de professores deve ser capaz de gerar intelectuais orgânicos, eliminando a lacuna que distancia a academia das questões práticas da vida cotidiana. Além disso, acreditam que universidades precisam se reconhecer como contraesferas públicas, visto que: “estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. Por essa razão, é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da democracia”. (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 143). Compreendemos, assim como os autores, a formação como um projeto político que define os futuros docentes como responsáveis pela criação de espaços onde alunos possam debater, assimilar, adquirir conhecimentos necessários à concretização de um mundo mais justo, inclusivo e humano.

Essa perspectiva reformada de formação docente é caminho para revogar as práticas vigentes de definição docente como: “funcionários incapazes de tomar decisões importantes no que se refere a diretrizes ou currículos, como, por exemplo, adaptar programas oficiais aos contextos, contingências e particularidades de suas próprias salas de aula” (GIROUX;

MCLAREN, 2013, p. 158). Para que se consubstancie essa concepção de formação docente como projeto político de emancipação, faz-se necessário que se interprete as relações de poder envoltas no currículo a partir das vozes que o compõem com o fito de ressignificá-lo.

Ou seja, se quiserem efetivamente entender e contestar a ideologia dominante que age nas escolas, terão de interrogar e apoiar criticamente as vozes oriundas de três diferentes esferas e cenários ideológicos. São elas: a voz da escola, a voz do aluno e a voz do professor. Cada uma dessas vozes aponta para conjunto de práticas que se influenciam mutuamente e cooperam para produzir experiências pedagógicas específicas no âmbito de diferentes configurações de poder. (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 166).

Para os autores, as instituições formadoras de professores devem ampliar o discurso da democracia além da sala de aula, em outros espaços e arranjos, além de ações conjuntas com outras comunidades de resistência e movimentos sociais mais amplos.

Um currículo para formação de professores, para ser uma forma de política cultural, deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea. [...] O projeto de ‘fazer’ um currículo como forma de política cultural para integrar um programa de formação de professores consiste em unir a teoria social radical a um conjunto de práticas estipuladas que permitam aos futuros professores desvendar e interrogar os discursos educacionais preferenciais, muitos dos quais foram inteiramente dominados por uma racionalidade instrumental hegemônica que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica. (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 157).

Nesse sentido, a formação do professor é totalmente relacionada com as intenções que as instituições e sujeitos querem alcançar, devendo estar sempre em primeiro plano a preparação de intelectuais orgânicos em ambiente cultural inclusivo. Entendemos que o currículo, conforme Giroux e McLaren (2013), está totalmente relacionado com mudanças positivas para uma formação inicial docente justa, democrática e inclusiva. A partir desse artefato cultural e ideológico, é possível se consubstanciar formação docente condigna a essas demandas. Dessa maneira, na próxima seção tratamos sobre as questões que envolvem e circundam o debate sobre currículo, entendendo-o pela concepção crítica e circundado da perspectiva da justiça curricular que, na nossa percepção, deve conduzir toda instituição educacional do país.

3.3 Currículo: contextos e concepções

Nossa pesquisa se coaduna com as ideias e Concepções Críticas de Currículo. De acordo com Sacristán (2000, p. 09, grifo nosso) “[...] **o currículo se conforma como prática realizada num contexto**. A qualidade da educação e do ensino tem a ver com o tipo de cultura que nela

se desenvolve, que ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem”. Dessa maneira, entendemos o currículo na concepção crítica (APPLE, 2006; GIROUX, 1986; YOUNG, 2007; entre outros), inscrevendo-se em esfera relacional, social, cultural e de disputa de território (SACRISTÁN, 2000), assim como na perspectiva da justiça curricular (SANTOMÉ, 2013; ARROYO, 2013; YOUNG, 2013; FRASER, 2007, 2009; entre outros).

Apesar de compatibilizarmos com essas compreensões de currículo, há percepções diferentes: a de natureza mais restrita e a de natureza mais ampla. A de natureza mais restrita tem em suas bases orientação técnica da organização curricular. Nessa ideia mais restrita, há a valorização excessiva dos objetivos e da avaliação de programas de formação, orientando as atenções para os aspectos funcionais, avaliativos e repetitivos da instituição. Por sua vez, a perspectiva mais ampla se preocupa com a relação docente-discente, reconhecendo os alunos como produtores de conhecimento, colocando em relevo a forma histórica e socialmente contingente de como o currículo é organizado. Trata-se, portanto, de uma ação que envolve preocupações didáticas, sociais, políticas e que focaliza temáticas relativas à natureza humana, à aprendizagem e à cultura.

Discorrendo sobre esse contexto, segundo Silva (2001), há as seguintes teorias curriculares: a) a Tradicional (baseada numa concepção conservadora da cultura fixa e conhecimento como fato); b) a Tecnicista (que enfatiza as dimensões instrumentais e econômicas da educação); c) a Crítica (que em geral considera o currículo como reflexo e reproduzidor das estruturas sociais); e d) a Pós-Crítica (que reformula análises da tradição crítica e enfatiza o currículo como prática de significação).

Alguns teóricos, como Lopes e Macedo (2011), não se utilizam especificamente da ideia de “Teorias Curriculares”, como as teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas de Currículo. Essas autoras preferem, no entanto, citar “Concepções” curriculares de autores, alertando sobre as nuances que existem entre os teóricos de cada pretensa “teoria curricular”. Tais estudiosas afirmam que faz mais sentido falar em discursos ou textos, não em teorias. Na ótica de autores pós-estruturalistas, um discurso sobre currículo produz efetivamente não somente o que seria esse currículo, mas também uma noção particular do mesmo: “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (SILVA, 2005, p. 14).

Independentemente da nomenclatura, a questão do Poder é o que vai separar as Concepções Tradicionais das Concepções Críticas e Pós-Críticas do currículo, uma vez que as Concepções Tradicionais pretendem ser “neutras”, técnicas, imparciais, enquanto as Concepções Críticas e Pós-Críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, estando imbricada em relações de poder. As Concepções Tradicionais, por acatarem o *status quo*, concentram-se nas questões técnicas e organizacionais para busca de resultados quantificáveis. Já as Concepções Críticas e Pós-Críticas estão preocupadas com “o porquê?” e com as conexões entre saber, identidade e poder, ampliando o entendimento.

Nas Concepções Tradicionais de Currículo, que surgem no contexto da industrialização e com o fim do currículo Clássico Humanista, os destaques ficam para Tyler, Bobbit e Dewey. Para teóricos dessa linha, o enfoque do currículo é voltado para a questão técnica, prescrita, científica. O currículo deve atender a seus objetivos traçados, sempre em um modelo técnico e racionalizado de produção do mesmo, que deve ser explícito e testado.

Para Bobbit (1918, apud SILVA, 2005) a escola deveria funcionar com a racionalidade de uma empresa e especificar os resultados pretendidos com formas e métodos de mensuração que proporcionassem supervisão precisa dos resultados e seguimento dos objetivos. Assim, o currículo deveria ser moldado para alcançar o máximo de “eficiência” e para desenvolver as “habilidades” necessárias para a formação profissional, com fundamento em preceitos do Comportamentalismo e Taylorismo. Tyler (1974), em sua perspectiva, defendia a ideia de um currículo baseado em organização e racionalização. Bloom (1972, apud LOPES; MACEDO, 2011) e Mager (1978, apud LOPES; MACEDO, 2011) concordam com o *Objetivismo* cujas características envolvem currículo com objetivos traçados de forma clara, com constantes avaliações para o atendimento dos objetivos. Dewey (1902, apud SILVA, 2005) defendia o currículo com base no chamado *Progressivismo*, que apesar de possuir nuances internas, justificava um controle menos rígido, que se preocupasse com a necessidade do estudante. Kilpatrick (2008, apud LOPES; MACEDO, 2011) aponta para ideia de currículo baseado em métodos de projetos, enquanto Baker e Popham (1976, apud LOPES; MACEDO, 2011) explanam as perspectivas de currículos baseados em desenvolvimento de Competências e Habilidades, tomando como referência as contribuições do *Progressivismo*.

Segundo Lopes e Macedo (2011); Saviani (2006), perspectivas curriculares atuais de alguns grupos são intersecções entre o *Eficientismo* e *Progressivismo*, pois emitem intencionalidades técnicas e reprodutivistas nos currículos, com habilidades e competências

mensuráveis, testadas e repensadas em avaliações constantes, que por vezes consideram necessidades dos estudantes. Alertam que essas tendências curriculares vêm sendo propostas em redes de ensino do país atualmente, ignorando uma formação humana, crítica, reflexiva e responsabilizando individualmente escola, professores e comunidade escolar pelo “fracasso educacional” em avaliações descontextualizadas, “apagando” a responsabilidade do Estado. Currículos que seguem essas dinâmicas de responsabilização individual e culpabilização representam graves retrocessos, pois o entendimento de currículo foi ampliado, principalmente no que tange às suas relações intrínsecas com o poder, ideologia, hegemonia e identidades. Conteúdos significativos são fundamentais no currículo, que devem se relacionar com pedagogia transformadora.

Esse entendimento ampliado de currículo emergiu de vários movimentos que questionaram as Concepções Tradicionais, dando ênfase a “o quê?”, “como?” e “por quê?” houve seleção de certos conteúdos. O movimento intelectual de Reconceptualização do currículo fez surgir dois vieses principais de análise do conceito, um deles foi com as vertentes fenomenológicas que culminaram nos Estudos Culturais, Multiculturalismo, Pós-Estruturalismo, Feminismo, que influenciaram as Concepções Pós-Críticas, enquanto o outro viés culminou com as vertentes estruturais e marxistas de análise do currículo, influenciando as Concepções Críticas.

As Concepções Críticas do currículo desconfiam do *status quo*, questionando-o e o responsabilizando pelas desigualdades e injustiças sociais. São elaboradas críticas ao modelo capitalista, à homogeneização do ensino e ao modelo de escola voltada para a obediência e submissão aos ditames da classe dominante, que seleciona conteúdos e matérias. Entretanto, não fica restrita à análise marxista ortodoxa, uma vez que possui teóricos com perspectivas diversas sobre o currículo.

os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (SAVIANI, 2006, p. 61).

Para as compreensões Críticas de currículo o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas sim desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. Nessa visão, em geral, a instituição de ensino atua ideologicamente através de seu

currículo, e tal ideologia reverberada pode atuar de forma discriminatória, pondo sujeitos em submissão aos comandos e controles daqueles que pensam e selecionam os conteúdos.

Os autores críticos reconhecem os problemas da sociedade como produto da relação entre sujeito e sociedade, no qual o indivíduo é um ator social que interage com o universo social que participa (MCLAREN, 1997). Na perspectiva de Apple (2006), é necessário examinar aquilo que ele chama de “regularidades do cotidiano escolar” do currículo explícito, assim como o ensino implícito de normas, de valores, dos pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo. Young (2014), integrante do movimento intelectual chamado de Nova Sociologia da Educação, questiona e busca investigar os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e os princípios de distribuição de recursos sociais e econômicos mais amplos. Questionar a organização curricular é mexer com as relações de poder e os valores sociais envolvidos nesses currículos, buscando-se a justiça social.

Giroux (1997) afirma que a pedagogia e o currículo não são feitos apenas de dominação e controle, pois há lugar para oposição, resistência e subversão. Propõe que o currículo tenha um conteúdo político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes, relacionando-o aos conceitos de libertação/emancipação. Além disso, propõe que o currículo deve ser o local onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer sua participação. Os professores não devem ser vistos como burocratas, mas sim como “intelectuais transformadores” envolvidos na atividade da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação. Com o conceito de “voz”, Giroux (1997) sugere a necessidade de existir espaço onde anseios e pensamentos dos estudantes, docentes e instituição educacional possam ser ouvidos e considerados. O currículo é onde se produzem significados sociais, que estão em disputa, que tentam ser impostos, mas também são contestados. Nesse viés, contesta peso excessivo dado à cultura dominante em detrimento das culturas dominadas e dos processos de resistência destes nessa disputa de território e de política cultural.

Freire (1987) critica o currículo existente com o conceito de “Educação Bancária”, que concebe o conhecimento como constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, relacionando-o com o depósito bancário, desconectado da vivência das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Dessa forma, Freire (1987) propõe o conceito de “Educação Problematicadora”, não existindo separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, sendo o conhecimento algo intencionado. Além disso, afirma que a

formação envolve a intercomunicação, e que, a partir dela, as pessoas se educam, intermediados pelo mundo cognoscível, caracterizando o ato dialógico do conhecimento.

Para Freire (1987), a diferença das perspectivas tradicionais de currículo está na forma *como se constroem* os “conteúdos” e os “conteúdos programáticos”, uma vez que considera a própria experiência dos educandos como fonte primária de busca de “temas significativos” ou “temas geradores” que vão construir esse “conteúdo programático”, edificado entre educadores e educandos. A perspectiva Crítica-Emancipatória de Freire (1987) visa um projeto social que contribua para a emancipação e humanização dos sujeitos. Desse ponto de vista, os estudantes são sujeitos sociais situados em um contexto que os influencia e vice-versa. Portanto, entender essas relações é criar condições para que a construção do conhecimento aconteça, viabilizando a atuação do sujeito no mundo, aprimorando sua postura crítica e tentando buscar a consciência para a emancipação.

As percepções de currículo oculto e de currículo explícito ganham destaque nessas análises. A ideia é tornarmos conscientes as ideologias e hegemonias ocultadas, pois é essa consciência que vai permitir mudanças e garantias de aprendizagens humanizadoras.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, **de forma implícita, para aprendizagens relevantes**. [...] **Em outras palavras, precisamos saber ‘o que’ se aprende no currículo oculto e através de quais ‘meios’**. Para a perspectiva crítica, **o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações**. [...] Como já vimos, **uma das fontes do currículo oculto é constituída pelas relações sociais: as relações entre professores e alunos, entre administração e alunos, entre alunos e alunos**. (SILVA, 2005, p. 78-79, grifo nosso).

O movimento intelectual de Reconceptualização também trouxe interpretações de vertentes fenomenológicas, pós-estruturalista, que culminaram com estudiosos que dão base para as Concepções Pós-Críticas do currículo. As Concepções Pós-Críticas do currículo são diversas nas análises sobre os discursos curriculares e os seus processos de significação.

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

No Multiculturalismo, defende-se o respeito e a convivência pacífica entre as diferentes culturas, pois “A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de

significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 2005, p. 87). Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada como ‘não-diferente’. Criticam-se currículos que naturalizam a cultura do grupo culturalmente dominante pela necessidade de representar outras culturas subalternizadas.

Segundo Silva (2005), na perspectiva Pós-Crítica Feminista, o currículo é um artefato de gênero que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Já na perspectiva racial e étnica, o currículo também é um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”, pois é uma questão central de conhecimento, poder e identidade: “O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais” (SILVA, 2005, p. 102).

A influência dos Estudos Culturais e a conexão com o currículo tem suas relações como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa direção, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: I) a ‘instituição’ do currículo é uma invenção social como qualquer outra; II) o ‘conteúdo’ do currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos determinada definição de currículo (POPKEWITZ, 1994).

Para os estudiosos Alves; Ferraço e Gomes (2019, p. 1027), os currículos são construídos e movimentados nos cotidianos, que são como *espaçostempos* de resistência e de criação, protagonizados que são pelos *praticantespensantes* em meio às múltiplas e complexas redes tecidas, que se expandem e não se deixam capturar, superando a noção hegemônica de cotidiano como norma, repetição, regulação, alienação e desprovido de criação e resistência. Para os autores, há inúmeros discursos curriculares oficiais homogeneizantes que buscam limitar os sentidos do que pode ser currículo, o que acaba contribuindo para a negação do que, de fato, o currículo pode significar nas suas diferentes dimensões de multiplicidade, diferença, abertura. Dessa forma, os autores se empenham em explanar os diversos sentidos de currículo e rasurar toda e qualquer definição que se pretenda fixa/definitiva. Segundo esses teóricos, as políticas curriculares interpelam os sujeitos nos diferentes níveis, atribuindo-os ações e papéis específicos esperados, movimentando toda uma indústria cultural. Consequentemente, as políticas curriculares, já transformadas em currículo, tem efeitos na sala de aula. Elas tentam definir os papéis de professores e alunos e suas relações, cobrando certas posições, ensinamentos,

relações, conteúdos e aprendizagens esperados. Determina o que passa a ser conhecimento válido e quais são as formas válidas de verificar sua ‘aquisição’.

No entanto, da construção dos currículos, restam dois movimentos nos *espaçotempos*: resistir à agenda criada pelo instituído e criar agendas que brotam das necessidades sociais, das solidariedades, das virtualidades, dos possíveis.

Assim, pensando currículo na sua condição de composições e aberturas, temos usado expressões como: currículo-em-redes, currículo-menor, currículo-devir, currículo-fluxo, currículo-nômade, currículo-híbrido, currículo-rizoma, currículo-acontecimento, entre outras, movidos pela impossibilidade de defesa de se fechar um sentido único para o campo. (ALVES; FERRAÇO; GOMES, 2019, p. 1028).

Para esses autores, o currículo assume o significado, também, de devir-revolucionário que cria possibilidades para a educação menor ocorrer, criando fissuras da ordem do instituído. Concordam que a educação da micropolítica, da sala aula e do cotidiano são a possibilidade de combater o que está dado na ordem do hegemônico, do controle, da opressão, das padronizações, da subalternização, do conservadorismo, cujas forças se encontram geralmente nas políticas de Estado.

Para Silva (2001), por sua natureza não estanque, inconcluída, o currículo revela marcas das relações sociais de sua produção. Desde a ‘gênese’ como o macrotexto de política curricular até o microtexto de sala de aula, vão se registrando os traços e disputas por domínio cultural, das negociações, das tensões, das diferentes tradições culturais, das lutas entre saberes, deixando evidente sua existência como relação social, que são relações de poder.

Para Silva (2005) a “Teoria” Pós-Crítica deve se combinar com a “Teoria” Crítica para auxiliar na compreensão de que o Currículo é questão de saber, identidade, poder, território político: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2005, p. 150).

Sob essa égide, aproximamo-nos das análises de Currículo na perspectiva das Concepções Críticas do Currículo, que o entendem como terreno cultural, político, ideológico (APPLE, 2006; GIROUX, 1986; YOUNG, 2007; entre outros), inscrevendo-se em esfera relacional, social, cultural e de disputa de território (SACRISTÁN, 2000). Da mesma maneira, não desconsideramos as contribuições trazidas pelas Concepções Pós-Críticas, pois entendemos que ambas podem dialogar e se complementarem em alguns aspectos.

Apple (2013) explana que o currículo é parte de tradição seletiva, seleção de algum grupo acerca do que é conhecimento legítimo. É também produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas. Para Sacristán (2000), a instituição educativa adota posição e orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza no currículo que transmite. O currículo é território em disputa, um campo político em contestação, que questiona “o que” e “quais” são considerados os conhecimentos legítimos, visto que o sistema educacional está submetido a interesses econômicos, sociais, políticos, culturais ocultos que se refletem em relações de poder no currículo: “Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). No território de disputa curricular se observam forças que se encontram em campos diferentes: as dos que se coadunam em torno de uma racionalidade preocupada com a eficiência; e as dos que entendem que o currículo deve ser constituído coletivamente a partir da construção de uma sociedade mais justa, de pessoas que devem ser respeitadas em suas diversidades.

O currículo, nesse sentido, deve ser entendido como prática social complexa que envolve construção histórica com disputas ideológicas, como espaços de poder com escolhas culturais. Não é estático, não é universal e não é circunscrito a uma grade curricular que pretenda engessar os conhecimentos definidos como comuns, únicos e legítimos e proveniente de racionalidades e ideologias obscurecidas (ARROYO, 2013).

A Ideologia, para Gramsci (1991), é como espécie de falsa consciência que “obriga” toda a sociedade a enxergar o mundo sob a ótica de um grupo determinado. É um sistema de crença compartilhado que permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa legitimar determinada visão de mundo. Nesse viés, quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais. No entanto, para o autor, o terreno ideológico é contestado, pois: 1) a ideologia passa por consentimento dos envolvidos, não é somente elaborada “de cima”, aproveitando-se de materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral pertencentes ao senso comum; 2) a ideologia não é uniforme, homogênea de ideias, mas construída de diferentes fragmentos, de diferentes “conhecimentos”; e 3) a ideologia é interpretada de diferentes formas daquelas pretendidas, sendo algumas formas claramente resilientes, resistentes.

Apple (2006) afirma que o conhecimento hegemônico é resultado de concepções, significados e valores que são enfatizados em detrimento de outros e que quanto maior for sua capacidade de se constituir como senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia. Quanto

mais esse conhecimento se comporte como conhecimento universal sistematizado, mais se traduz como cultura dominante efetiva.

A Hegemonia, na perspectiva de Gramsci (1991), é um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum, algo que satura todo o espaço social e consciências. Este “senso comum” se torna mais poderoso como compreensão do mundo à medida que é vivenciado como sentido da realidade, mesmo que seja campo de disputa em jogo. A sociedade encontra na cultura um campo essencial para a propagação de ideias, conhecimentos e valores pela massa. Para o autor: “criar uma nova cultura não significa apenas fazer descobertas originais, significa, difundir criticamente verdades já descobertas, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1991, p. 13).

Para Apple (1982), a hegemonia do currículo esconde um importante aspecto: a contradição. Em outras palavras, pode-se dizer que para todo currículo organizado há um currículo oculto, um currículo com ideologia e relações de poder, com práticas realizadas em movimentos de seleções e exclusões de conteúdos, saberes e conhecimentos. Ou seja, currículo oculto se refere às relações ideológicas, relações de poder e vivências que estão na base das escolhas curriculares em relação ao conhecimento e procedimentos. O movimento de ocultação da contradição, nesse sentido, deve ser desvelado, visto que quanto maior for a naturalização curricular, mais eficiente se torna o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desses currículos. O currículo não pode ser compreendido e transformado se não se entender que nele há contingências.

Giroux (1986) justifica a pedagogia radical, defendendo o poder da agência do ser humano na luta contra-hegemônica na arena política que é o currículo. É necessária a construção conjunta de currículo que resista, que seja capaz de gerar conflitos e contradições ao que está posto como natural (GIROUX; MCLAREN, 2013). As atitudes de resistência devem provocar pensamento crítico e fortalecer as lutas políticas coletivas, levando em conta as experiências dos alunos, suas vozes, suas histórias e suas culturas. Nesse movimento, dão importante relevância para o intelectual comprometido, sujeito que supera a autorreflexão para resistir aos processos hegemônicos, tentando intervir e desestabilizar a ordem em diferentes espaços.

Acreditamos que a pauta inclusiva, que se constitui como uma prática contra-hegemônica, é luta imprescindível pela conquista de currículos e formações de docentes atentos

aos valores de uma sociedade equitativa. Somente alcançaremos a emancipação e justiça social com a plenitude de uma sociedade inclusiva, com currículos, formações e conhecimentos condignos a essa requisição.

Currículos e Formações docentes precisam dispor de conteúdos e conhecimentos voltados às pessoas com deficiência e se constituírem na perspectiva da inclusão, aproximamos do que Young (2007, 2013) defende como “Conhecimento Poderoso”, que é capaz de fornecer explicações justas de interpretar o mundo. O currículo deve ser composto de conhecimentos poderosos, que deem significado na aprendizagem dos sujeitos envolvidos, que os faça agir em prol de uma sociedade mais justa, equânime, inclusiva.

Nesse contexto, a legitimação de um currículo que se apresente como transformador na vida do aluno é urgente. A soma da valorização desses conhecimentos poderosos com metodologias adequadas permitirá a formação de indivíduos com maior autonomia na tomada de decisões, com visões humanizadas e cientes de suas responsabilidades sociais baseadas no respeito aos seres humanos em todas suas condições.

Para Schön (2000), o currículo também se constrói na prática, pois a formação de professores é contínua e se dá através da reflexão sobre o seu próprio trabalho. Nesse sentido, qualquer currículo formal é ressignificado e reescrito pelo professor, na medida que reflete sua prática. Dessa forma, o docente é importante formulador do currículo vivido. Felício e Possani (2013) afirmam que o currículo vivido não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção.

Esta dimensão prática do currículo nos ajuda a entendê-lo como um processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores. Dessa forma, esta prática não é neutra. E por estar historicamente situada, a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido. (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 131).

Para Sacristán (2000), o currículo vivido se conforma como prática em um contexto, onde a qualidade da educação e do ensino tem relação direta com o tipo de cultura que nele se desenvolve.

Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. [...] Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados. (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Dessa maneira, seus conteúdos e formas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura, sendo necessário portanto, segundo Sacristán (2000), conceber o currículo como *práxis*. Concebê-lo como *práxis* significa afirmar que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, dentro de um mundo de interações culturais e sociais. Isso significa entendê-lo com atenção às teorias, às práticas políticas e administrativas, às condições estruturais, organizativas, materiais e às ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam. Essa prática deve ser sustentada pela atuação-reflexão, como instrumento entre teoria e prática.

o significado último do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: a) um *contexto de aula*, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) Outro *contexto pessoal e social*, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e *traz* para a vida escolar, remetidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro *contexto histórico* escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que a sucederão; d) finalmente, se pode falar de um *contexto político*, à medida que as relações dentro de classe remetem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior. (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

A *práxis* curricular, para Sacristán (2000), não anula a proposição do currículo como projeto cultural, mas, partindo disso, analisa como se converte em cultura real para professores e alunos, incorporando a especificidade da relação teórica e prática no ensino como uma ação da própria comunicação cultural nos sistemas educativos, sendo integradora de conteúdos e formas, na dialética de ambos aspectos. A filosofia da *práxis* curricular, nesse sentido, visa atividade transformadora de interpretação do mundo e instrumento de sua própria transformação. Nesse sentido, a emancipação humana e a inclusão devem estar no cerne de toda *práxis* curricular, pois assim teremos a justiça social na educação, que se corporifica pela justiça curricular.

O conceito de Justiça Curricular é compreendido como: “o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais” (SANTOMÉ, 2013, p. 09). A definição delineada pelo autor aponta compromisso com as necessidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que se compromete, pedagogicamente, com a construção de “um mundo mais humano, justo e democrático” (SANTOMÉ, 2013, p. 09). A Justiça Curricular é um conceito que se articula à

organização não excludente e não classificatória na defesa de práticas pedagógicas transformadoras que contribuem para a construção de currículos inclusivos.

Além disso, facilita a compreensão do termo “Justiça Curricular”, aqui compreendido como um conceito que caminha de mãos dadas com a organização escolar democrática na defesa de práticas pedagógicas inclusivas, participativas, dignas, éticas e dialógicas. Ademais, a justiça curricular respeita as singularidades dos corpos, dos sujeitos, das culturas, dos grupos sociais, ao mesmo tempo em que dá voz, visibilidade e representatividade a todos os integrantes das comunidades escolares com suas distintas realidades e regionalidades, aspectos constituintes de todos nós, seres humanos complexos, sócio-históricos, únicos em suas características, desejos, anseios, medos e experiências, nas mais diversas dimensões, contextos e cotidianos da vida, em um processo e período de tempo histórico e contínuo. (SANTOMÉ; CARVALHO JUNIOR; FETZNER, 2022, p. 16).

A opção por grupos desfavorecidos se efetiva na seleção dos conteúdos a serem ensinados cuja disposição deve dar conta de abarcar aspectos como a inclusão, a representação, o reconhecimento, a valorização das pessoas e suas culturas no seio social e educacional.

A justiça curricular nos mostra como colocamos os “outros” no currículo, nos conteúdos, no que lemos e estudamos, se esses coletivos sociais estão presentes e se somos respeitosos com eles. Ou seja, se somos respeitosos, inclusivos e os reconhecemos no sentido de justiça, como povos iguais a nós, que podem ter diferenças, mas são iguais em relação a direitos. (SANTOMÉ; CARVALHO JUNIOR; FETZNER, 2022, p. 29).

Na abordagem de Arroyo (2013), aproximando-se de Santomé (2013), a Justiça Curricular reside no âmbito de agenda pluralista, capaz de abordar novas fronteiras de reconhecimento. O campo curricular deve propor a diversidade de movimentos e de ações políticas produzidos hodiernamente, com a incorporação de culturas e de identidades dos estudantes na sua pauta formativa. Currículos rígidos e técnicos não consideram a Justiça Curricular ao desvalorizar os conhecimentos dos sujeitos, dando ênfase a conhecimentos da ciência, da norma culta, da cultura nobre. O não-reconhecimento da diversidade e a novas formas de cultura, de saberes, de racionalidades e visões de mundo são formas de exclusão e de injustiça curricular.

Na perspectiva de Young (2013), a Justiça Curricular assume a racionalidade da redistribuição do conhecimento, direcionando-se a ele. O aluno, na ótica do autor, deve ter garantido seu direito de acesso ao melhor conhecimento, sendo este necessário para a capacitação e desenvolvimentos de novos conhecimentos. A Justiça Curricular, nesse viés, vincula-se à defesa do direito ao conhecimento pelos estudantes, devendo-se maximizar as chances dos estudantes ao acesso epistêmico. Ou seja, é dada ênfase na garantia de acesso aos estudantes ao melhor conhecimento possível disponível. Esse conhecimento que permeia o

desenvolvimento humano, que inverte a lógica de dominação, é chamado de “Conhecimento Poderoso”, devendo ser especializado em sua produção e transmissão, expressando-se nas fronteiras entre disciplinas e conteúdos, e ser diferente das experiências que os alunos trazem para a escola, expressando-se nas fronteiras conceituais entre a escola e o conhecimento cotidiano.

A Justiça Curricular, segundo Connell (1997), adquire perspectiva tripartite: o sistema de ensino como bem público imprescindível para a sociedade; a educação como vetor do futuro das sociedades; e a educação como aprendizagem e formação moral. Para a autora, a Justiça Curricular se perfaz no assentamento de aprendizagens comuns de escolarização, que deve se centrar sempre nos interesses dos menos favorecidos.

Ponce (2016, 2018), entendendo o currículo como comprometido com a democratização de espaços onde haja relações desiguais de poder, argumenta sobre três dimensões para a construção da Justiça Curricular: a do conhecimento, a da convivência e a do cuidado. Tal entendimento se distancia de conhecimento confinado em grades curriculares avalizado universalmente pela ciência, apontando-se para uma convivência democrática que extrapole o status quo e afirme-se como um valor cultivado. A dimensão do conhecimento é compreendida como estratégia de produção da existência digna, que norteia a seleção dos conteúdos que se coadunam à dignidade humana. É necessário, para o alcance da Justiça Curricular na dimensão do conhecimento, a validação de conhecimentos oriundos de perspectivas dos que sofrem injustiças. A dimensão da convivência, segundo a autora, diz respeito à admissão de conflitos e divergências para a consolidação de valores humanitários, com a fruição de uma cultura de debate e respeito. A dimensão do cuidado se refere à preocupação com todos os sujeitos do currículo para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos.

Conforme Silva (2018), é possível imbricar diferentes racionalidades de Justiça Curricular sem entrar em contradição, visto que cada uma pode se complementar de acordo com a realidade que os âmbitos curriculares se perfazem. Segundo o autor, é possível, trazendo a perspectiva de Fraser (2007, 2009), adicionar a dimensão da participação nessa interlocução, dando espaço para a participação aberta de grupos e coletivos na constituição curricular¹⁴.

¹⁴ Para Fraser (2007, 2009), a justiça social precisa abarcar três dimensões: a da distribuição, a do reconhecimento e a da participação. Nessa perspectiva, a autora propõe o fortalecimento político em cenários desafiadores advindos da globalização, com especial enfoque para a justiça que considere a (re)distribuição da riqueza e conhecimento,

A Justiça Curricular, nessas dimensões, busca a construção coletiva de práticas que cuidem de todos, garantindo e ampliando direitos individuais e sociais que elevem a cidadania, tecendo uma convivência democrática nos espaços educacionais para que se alastre para tantos outros espaços onde haja relações desiguais de poder.

Nesse sentido, a compreensão de justiça adotada pela Justiça Curricular se baseia a partir da dignidade da pessoa humana e se estende para a ideia de justiça social, entendida como a que considera todos os sujeitos dignos, portanto, merecedores dos bens necessários para se realizarem como seres individuais, racionais e sociais em virtude da sua condição de pessoas humanas. Por Justiça Curricular, toma-se concepção de currículo que reconheça a pluralidade da sociedade, elevando os saberes dos menos favorecidos para além do estereotipado e que analise conteúdos de forma crítica, valorizando os diversos conhecimentos culturais a partir das necessidades e do comprometimento com um mundo justo e democrático. Além disso, a Justiça Curricular também propõe e constrói currículo pautado em direitos civis, sociais, políticos e humanos. Por meio de um currículo sob essas inspirações, espera-se formar pessoas engajadas na democratização das relações sociais, que transformam as relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada. Tratar sobre a Educação de Pessoas com Deficiência no sentido inclusivo é certamente um terreno fértil para esse intento.

Em relação à Justiça Curricular, alcançada a partir da justiça social no currículo, há diferentes perspectivas de justiça social. A nossa pesquisa converge com a ideia de justiça social como toda aquela relacionada ao ponto de vista relativista e multidimensional.

No que concerne à perspectiva relativista, a justiça é relativizada, a meta é a igualdade complexa, em que direitos são distribuídos de acordo com procedimentos e critérios diferenciados, observando que os princípios de justiça são plurais e não gerais. Portanto, vivencia-se uma justiça complexa em um contexto de justiça relativizada (ESTEVÃO, 2002). Congruente com essa perspectiva, há também a justiça social multidimensional, em que há diferentes condições institucionais e de oportunidades de estruturas sociais direcionadas de maneira diversa a todos. Existe, portanto, justiça social na particularidade e na posicionalidade, argumentando-se a favor de pluralismo cultural democrático em um sistema de direitos para todos e outro específico para cada grupo (YOUNG, 1990).

o reconhecimento de identidades e culturas e a participação aberta e plural dos coletivos e dos sujeitos menos favorecidos, subalternizados, precarizados.

Com base nesses entendimentos, o currículo na perspectiva da Justiça Curricular leva em consideração o respeito à necessidade de todos os grupos sociais, em seus mais variados aspectos culturais, biológicos, políticos, sociais, abraçando questões como a equidade, a justiça e a democracia. A Justiça Curricular, nessa acepção, visa à humanização dos sujeitos com suas diferenças e com suas diversidades.

Acreditamos que falar de Inclusão, Educação de Pessoas com Deficiência e Currículo é, prioritariamente, defender ideologias justas, comprometidas, engajadas. Estudar e pesquisar currículo é construir, propor, dialogar e, sobretudo, lutar politicamente. Além disso, é também por acreditarmos na Educação de Pessoas com Deficiência que nos propomos a estudar tais currículos, em busca da Justiça Curricular, visto que a defesa de direitos humanos e justiça social a representam. Ter direito e acesso a conhecimentos relativos à inclusão assim como dar voz às pessoas com deficiência é sinônimo de justiça social e consequentemente de Justiça Curricular na educação e formação inicial docente.

São nesses vieses e com esses diferentes subsídios que apreendemos os âmbitos curriculares: sentido mais amplo, histórico, cultural, de constituições, de nuances (limites e possibilidades), de movimento e de contingências do que é o currículo. O currículo não é algo somente posto, escrito. Pelo contrário, ultrapassa o limite disciplinar e é construído pelos diversos atores que neles e por eles se envolvem. Estudar o currículo é entender os movimentos dos sujeitos envolvidos e das práticas que são neles e por eles imbricadas.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Nessa seção, abordamos os caminhos que foram percorridos na realização deste trabalho, como: enfoque metodológico, o local e sujeitos da pesquisa, as técnicas empregadas para a coleta de dados e o método utilizado para o tratamento e a análise dos dados, circunstanciando nosso trabalho pelas escolhas teórico-metodológicas que dialogam com os percursos da pesquisa.

O pesquisador, ao escolher seu tema de pesquisa e transformá-lo em produção científica, depara-se com os questionamentos e definições que devem ser tomadas no que tange à construção teórico-metodológica. Escrever em palavras e engendrar produção acadêmica a partir da realidade encontrada no campo de pesquisa é tarefa desafiadora e certamente balizada por cuidados e rigores científicos.

A metodologia explicita as questões norteadoras e as estratégias que serão utilizadas para a abordagem empírica do objeto. Essas questões – que já aparecem, implícita ou explicitamente, na definição do objeto – devem ser recoladas ou redefinidas em termos de estratégia metodológica que se pretende seguir, articulando-a com o quadro referencial teórico. Nesse como em outros aspectos, não se pode evitar uma certa redundância, uma vez que, a rigor, a metodologia está presente desde o início do projeto, na medida em que é muito difícil separar o que fazer, do como fazer. (GONDIM; LIMA, 2002, p. 53).

O percurso da metodologia também deve ser edificado em conformidade à revisão da literatura realizada e à escolha dos referenciais teóricos. Baseamo-nos em Lüdke e André (1986) quando afirmam que para se realizar uma pesquisa é necessário promover o confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico construído a respeito dele em dado contexto que o pesquisador se encontra.

Nessa conjuntura, não tem como dissociarmos nossa pesquisa do contexto pelo qual o país tem passado nos últimos anos, com retrocessos ocasionados por fatores políticos-ideológicos, somados ao fator agravante da Pandemia do Sars-Cov-2, declarada pela Organização Mundial de Saúde em 2020¹⁵, que, apesar de ter tido o seu fim em 05/05/2023¹⁶, ainda apresenta desafios para o mundo até hoje. Notoriamente a maior parte do desenvolvimento do nosso trabalho se deu à distância, com vivências das disciplinas e aquisição

¹⁵ <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em mar. 2021.

¹⁶ <https://brasil.un.org/pt-br/230307-chefe-da-organizacao-mundial-da-saude-declara-o-fim-da-covid-19-como-uma-emergencia-de-saude>. Acesso em maio 2023.

de documentos institucionais no modelo remoto, assim como as nossas entrevistas que foram realizadas majoritariamente nesse mesmo formato.

Além das adversidades inerentes à Pandemia e suas consequências, enfrentamos também período de sérios danos sociais e institucionais por ideologias políticas de grupos que representam o extremismo, o conservadorismo, a superexploração do trabalho, a violência, o preconceito. A título de contextualização, nos últimos anos houve o incremento de grupos neoconservadores e neoliberais cujas ações têm a finalidade de aumentar a desigualdade, a morte e miséria.

Segundo Fernandes (2022), ações orquestradas por grupos de ideologias extremistas se articularam para deslegitimar a pesquisa científica no país, que a consideram obstáculo para seus projetos de poder. Discursos anticientíficos foram prolatados com a finalidade de desacreditá-la e com a intenção de pôr em prática a Necropolítica. Compreendemos Necropolítica como a capacidade legitimada e formas que subjagam a vida ao poder da morte pela destruição dos corpos, deixando-os morrer e fazendo-os morrer, assim como a intenção de gerar e gerir condições mortíferas, ocasionando morte em vida, com consequente eliminação física e subjetiva, funcionando também pela desvalorização de saberes que não pertençam aos grupos hegemônicos (MBEMBE, 2018).

Consequentemente, esse poder de morte se torna elemento no Neoliberalismo cuja máxima é ““Produzir, e deixar morrer”” (HUR; SABUCEDO; ALZATE, 2021, p. 550). Ou seja, além dos desafios inerentes de se enfrentar a Pandemia e todas suas consequências para o contexto de pesquisa, ainda há a luta constante contra ações orquestradas de desinformação, mentiras, negacionismos e Necropolítica.

Tais grupos atuaram e continuam atuando sistematicamente para a destruição de Políticas Educacionais do país. Entre outros tantos empreendimentos ideológicos realizados, podemos citar a implantação do “Novo Ensino Médio” a partir da promulgação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2017 (BRASIL, 2017b) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica “BNC-Formação” a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019a).

Ainda no âmbito educacional, houve a apresentação do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial cujos efeitos foram suspensos pelo Supremo

Tribunal Federal¹⁷ (e posteriormente revogado em 2023¹⁸) por notoriamente incentivar a segregação de alunos com deficiência em salas especiais e por abrir espaço para interesses privatistas na educação pública¹⁹. Esse ato excludente obteve repercussão porque persistem grupos políticos e indivíduos que discordam dos avanços conquistados, defendendo a *Educação de Pessoas com Deficiência* em uma perspectiva segregadora, separando ou até excluindo os alunos com deficiência da convivência nas escolas e nas salas regulares.

Nessa investida de voltar a modelos excludentes, nossa pesquisa apresenta ainda mais relevo em virtude de estarmos vivenciando essas tentativas de retrocessos na nossa sociedade, momento no qual devemos defender os direitos e as conquistas com ainda mais vigor. Defender a inclusão e dirimir movimentos em prol da integração ou da segregação das pessoas com deficiência nos âmbitos sociais e educacionais é dever de qualquer pesquisa comprometida com a ética e justiça social.

Nesse sentido, nos âmbitos formativo/acadêmico e pessoal, nossa pesquisa se insere nesses contextos de questionamentos, de negacionismos, de grave situação da saúde pública e as atuações de grupos neoliberais e neoconservadores que tentam dismantelar políticas públicas, sistemas educacionais públicos, pesquisas e trabalhos científicos. Conforme apresentamos, movimentamo-nos em sentido contrário a essas operações, buscando fortalecer a Educação e a Ciência no país a partir de pesquisas sobre Currículo, Formação docente e Educação de Pessoas com Deficiência inclusiva. Ao adotarmos tais posicionamentos, colocamo-nos à disposição de contribuir com a construção de uma sociedade justa, igualitária e equitativa.

4.1 Método de pesquisa

Conforme o objetivo da nossa pesquisa, que é o de compreender como a Educação de Pessoas com Deficiência se constitui no currículo de cursos de licenciaturas do CAA-UFPE, o presente estudo se deu a partir da perspectiva metodológica de abordagem qualitativa, visto que

¹⁷ <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-que-incentiva-separacao-de-alunos-com-deficiencia.htm>; <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>; Acesso em set. 2022.

¹⁸ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/02/suspenso-pelo-stf-decreto-de-bolsonaro-que-instituiu-politica-de-educacao-especial-e-revogado-por-lula.ghtml>; Acesso em jan. 2023.

¹⁹ <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/73491-nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-anacronica-e-privatista>; Acesso em set. 2022.

nos permite a compreensão do fenômeno através de contato mais próximo com os sujeitos, os documentos, o campo e contexto envolvidos. O currículo, artefato da cultura com suas particularidades, precisa ser perscrutado com maior detalhamento por suas ideologias, nuances e sujeitos que o compõem, justificando também a abordagem qualitativa da pesquisa.

A abordagem qualitativa considera as subjetividades envolvidas no processo de coleta, tratamento e análise dos dados. Segundo Lüdke e André (1986), essa abordagem permite a descrição, análise e avaliação dos dados da pesquisa de forma estruturada, sendo o pesquisador seu principal instrumento. Dessa forma, a abordagem qualitativa intenta se conectar aos fenômenos de maneira diversa da abordagem quantitativa, pois a elucidação do fenômeno leva em conta as relações que estão envolvidas entre os sujeitos e objeto.

Para Minayo (1994, p. 22): “[...] 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”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa reúne pontos presentes em viés de significados, buscando-se compreender a significação das motivações, interesses, valores, crenças e concepções, os quais configuram, para além de simples investigação, uma relação de profundidade e tem como objetivo a descrição dos fatos, tendo como foco a compreensão e interpretação minuciosa dos significados presentes no fenômeno estudado.

A análise da constituição da Educação de Pessoas com Deficiência, com suas interseccionalidades, diálogos, limites e possibilidades em Currículos de formações iniciais docente nos orientam a entender as escolhas e a as ideologias que lá são efetivadas. Para isso, a análise documental de cada PPC das licenciaturas implicadas e as entrevistas com os sujeitos envolvidos balizam nossas análises e autoria da pesquisa.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador tem dever de ouvir os participantes e desenvolver entendimento e interpretação da realidade, baseado nas ideias deles, buscando apreender o que os sujeitos estão vivenciando, considerando suas experiências e os seus pontos de vista. Para isso, a pesquisa também se orientou pelas falas, reflexões, críticas e impressões dos participantes através das entrevistas.

[...] Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo [...] (GAMBOA, 2007, p.46).

Para Chizzotti (1998), a abordagem qualitativa tem como fundamento a existência de uma relação dinâmica entre o mundo e o sujeito, uma interdependência entre sujeito e objeto, um elo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo. O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa, para Richardson (1999):

[...] não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno. (RICHARDSON, 1999, p. 102).

A utilização da abordagem apresentada, portanto, justifica-se pela busca da compreensão, da interpretação e da explicação do conjunto de acontecimentos sociais resultantes das escolhas e ideologias de cada PPC assim como as interações entre os indivíduos que significam e corporificam cada currículo de formação inicial docente no que tange à Educação de Pessoas com Deficiência e sua constituição, possibilitando-nos analisar o que emergem dos documentos e das falas advindas das entrevistas dos participantes (professores e alunos) que compõem cada licenciatura.

No processo de produção dos dados, buscamos evidenciar a empiria à luz de leis e de autores que discutem a Educação de Pessoas com Deficiência como Almeida (2005), Brabo (2015), Mayan (2014), Anselmo (2016) Esquinsani (2021), Cartolano (1998), Glat (2007), Glat e Plestch (2004), Mantoan (2003), Martins (2008), Carvalho (2004), Omote (2004), Sasaki (2005), Araújo (2016), Souza (2017), entre outros ; a Formação Inicial docente, como Imbernón (2000), Gatti (2014, 2015) Cerri (2013), Sheibe (2008), Frangella (2020), Dourado e Siqueira (2020), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Nóvoa (1995), Tardif (2002), Shön (2000), Zeichner (1993), Giroux e McLaren (2013), entre outros; e o Currículo como Apple (1982, 2006, 2013), Sacristán (2000), Santomé (2013), Giroux (1986, 1997), Young (2007, 2011 2013, 2014), Giroux e McLaren (2013), Arroyo (2013), Silva (2005), Fraser (2007, 2009), entre outros.

Nosso estudo se configura como uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso. Para Yin (2005), o Estudo de Caso deve ser utilizado para contribuir com o conhecimento que existe dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, além de trabalhar com fatos do presente, cuja dinamicidade é frequente. O Estudo de Caso é um tipo de pesquisa que busca analisar uma situação específica, de maneira aprofundada, buscando-se entender o objeto de maneira completa. Nessa percepção, entendemos que estudar os currículos de formação de professores é uma tarefa específica de análise para o contexto de cada universidade, de cada campus, de cada programa de formação docente.

4.2 Local e sujeitos de Pesquisa

Temos como local de pesquisa a Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). Por se tratar de campo de estudo amplo, visto que possui 03 Campi (Campus Recife, Campus Caruaru e Campus Vitória de Santo Antão), por exequibilidade acadêmica e relevância da pesquisa, definimos o Centro Acadêmico do Agreste (CAA-UFPE) como o campus de pesquisa. Conforme apresentamos na introdução desta pesquisa, a escolha por esse Campus específico se deu pela falta de estudos sobre a constituição da Educação de Pessoas com Deficiências nas licenciaturas de Física, Química e Pedagogia nesse centro, estudos que já foram realizados no CAV-UFPE e no campus Recife, assim como dados que obtivemos relacionados aos estudantes com deficiência vinculados ao CAA-UFPE que pesquisamos junto ao NACE-UFPE e encontramos no site da instituição.

Na seção institucional do site, pudemos acessar a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI-UFPE) e encontramos na aba dos “Dados Abertos”²⁰ o documento **intitulado “Situação Acadêmica – discentes – graduação – 2021 – UFPE”**²¹. Nesse arquivo tivemos acesso a informações de todos discentes de cursos de graduação da instituição, contudo, devido à necessidade de justificarmos nossa escolha de Centro e pela finalidade do nosso estudo, decidimos desconsiderar os dados dos alunos que estavam desvinculados e em processo de desligamento. Do total de vinculados, identificamos a presença de 31.520 alunos na universidade, sendo 479 alunos com deficiência. Pelo escopo do nosso trabalho, destacamos a quantidade total de 121 estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura na universidade. Dessa quantia, 95 discentes estavam em licenciaturas em Recife, 09 nas licenciaturas em Vitória de Santo Antão e 17 nas licenciaturas em Caruaru.

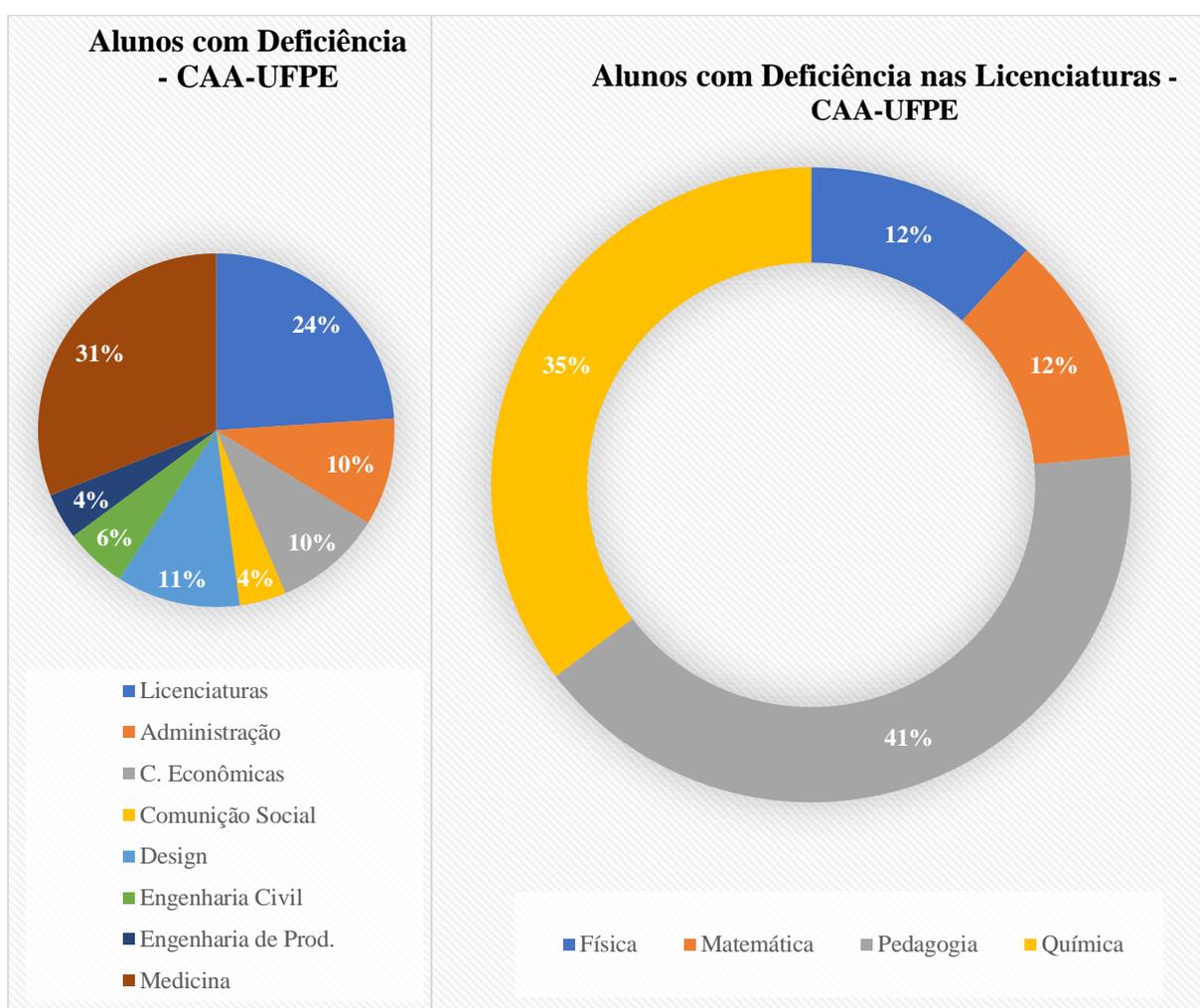
Em relação às deficiências específicas de cada estudante, tentamos contato com a Superintendência de Tecnologia da Informação da instituição (STI-UFPE) com o fito de nos aprofundarmos ainda mais na realidade universitária, como em período o aluno está vinculado e os respectivos turnos de estudo, mas não obtivemos retorno. Face a esse contexto, lançamos mão de tabela e gráficos com porcentagem do total de estudantes com deficiência em cada

²⁰ Link da pesquisa: <https://www.ufpe.br/aceso-a-informacao/dados-abertos/situacao-academica>; Acesso: 04 mar. de 2022.

²¹ Foi o documento mais recente que encontramos (que se refere a dados do semestre 2021.1).

campus e a quantidade específica de estudantes com deficiência em cada licenciatura. Os gráficos apresentados se referem em seu lado esquerdo ao total de alunos com deficiência em cada Campus e seu lado direito concerne ao número de alunos com deficiência vinculados à respectiva licenciatura. Em relação aos campi, do total de vinculados aos cursos do CAA-UFPE, tivemos um resultado de 4.197 alunos, havendo, desse total, 71 alunos com deficiência. Desse montante, encontramos 17 alunos com deficiência vinculados às licenciaturas do CAA-UFPE. No gráfico 02, podemos visualizar o total de alunos com deficiência vinculados ao CAA-UFPE do lado esquerdo e do lado direito o percentual de alunos com deficiência vinculados às suas respectivas licenciaturas.

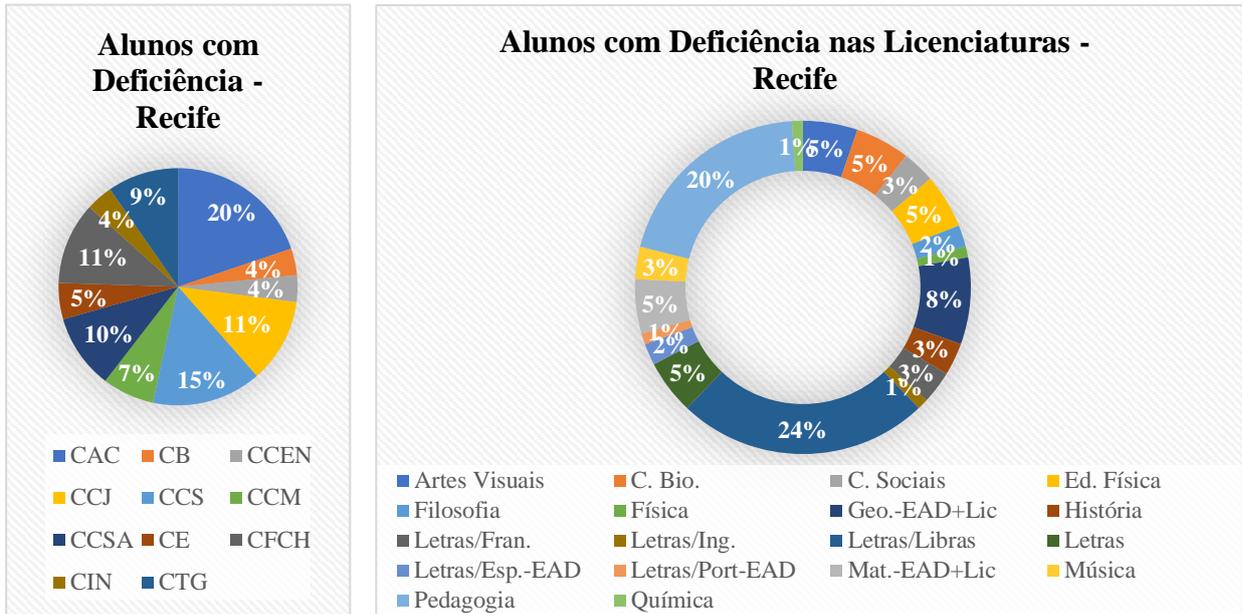
Gráfico 02 – Gráfico de alunos com Deficiência no CAA-UFPE



Fonte: o autor.

No Campus Recife, mapeamos o total de 25.513 alunos vinculados, desses, 384 eram alunos com deficiência. Dessa quantia, 95 estudantes estavam vinculados às diferentes licenciaturas. No gráfico 03, podemos visualizar cada percentual.

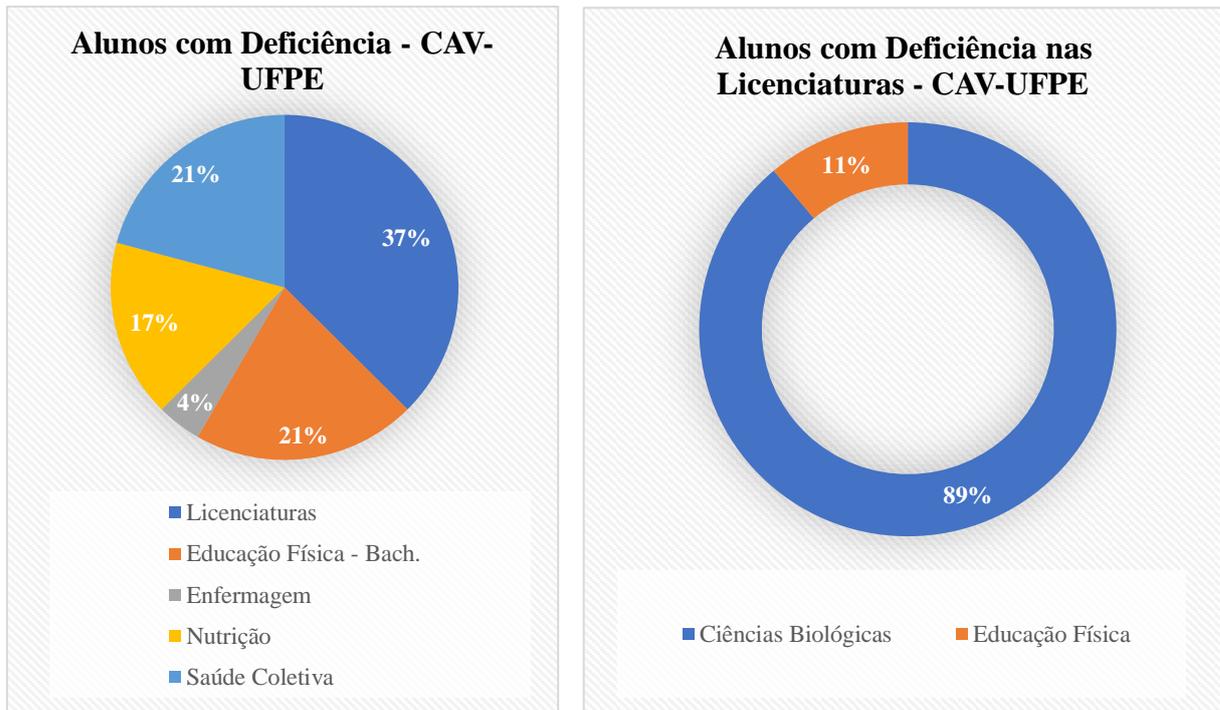
Gráfico 03 – Gráfico de alunos com Deficiência no Campus-Recife



Fonte: o autor.

No Campus de Vitória de Santo Antão, mapeamos 1.810 discentes vinculados, havendo 24 alunos com deficiência. Desse quantitativo, 09 são estudantes que estavam vinculados às licenciaturas. No gráfico 04, é possível visualizarmos os dados.

Gráfico 04 – Gráfico de alunos com Deficiência no CAV-UFPE



Fonte: o autor.

Dessa forma, identificamos que do total de 31.520 alunos vinculados à Universidade Federal de Pernambuco em seus campi, 479 são alunos com deficiência. Apesar dessas informações terem sido alimentadas pela última vez no dia 18/10/2021, é pertinente destacarmos que o documento nos fornece boa quantidade de informações dos discentes, dando-nos parâmetros de pesquisa, como o ano que se vinculou à universidade e seu respectivo Campus. É importante salientarmos também o importante zelo ético de manter em sigilo várias informações dos discentes, inclusive o nome, o RG e o CPF.

Com base nessa documentação e das informações contidas, construímos a Tabela 01 em relação ao total de alunos com deficiência matriculados por ano. Importante salientarmos que o número de alunos com deficiência vinculados à universidade era quase nulo antes da política de cotas nas universidades públicas, fruto da lei 12.711/12 (BRASIL, 2012), tendo aumento gradativo ao longo dos anos, apenas com queda no ano de 2019, mas o número de matrículas voltou a ter tendência de alta após essa breve queda, concentrando boa parte desse alunado nos cursos de licenciatura da instituição pública.

Tabela 01 – Tabela de alunos com deficiência vinculados à UFPE

Matrículas de alunos com
deficiência

<i>CAMPUS</i>	RECIFE	CAA	CAV	TOTAL
<i>2010.1</i>	1	-	1	2
<i>2011.2</i>	1	-	-	1
<i>2012.1</i>	1	-	-	1
<i>2012.2</i>	1	-	-	1
<i>2013.1</i>	2	-	-	2
<i>2013.2</i>	3	-	1	4
<i>2014.1</i>	6	1	-	7
<i>2014.2</i>	4	-	-	4
<i>2015.1</i>	1	3	1	5
<i>2015.2</i>	7	1	-	8
<i>2016.1</i>	6	1	-	7
<i>2016.2</i>	9	1	1	11
<i>2017.1</i>	11	2	-	13
<i>2017.2</i>	16	-	-	16
<i>2018.1</i>	61	16	8	85
<i>2018.2</i>	32	2	-	34
<i>2019.1</i>	41	10	3	54
<i>2019.2</i>	21	-	1	22
<i>2020.1</i>	67	12	2	81
<i>2020.2</i>	24	4	1	29
<i>2021.1</i>	69	18	5	92
Total	384	71	24	479

Fonte: o autor.

Entendendo que esses são dados brutos, entramos em contato com o NACE-UFPE em 2022 para compreendermos com mais detalhes as ações, estratégias e acessibilidades ofertadas em cada campus, uma vez que essas informações são dados fundamentais para nossa pesquisa.

Em relação ao setorial de Acessibilidade do CAV-UFPE, do total de 24 alunos com deficiência vinculados, 06 estudantes eram atendidos pela unidade, sendo 03 do curso de Educação Física – Bacharelado (02 alunos com deficiência auditiva e 01 aluno com deficiência física) e 03 do curso de Nutrição (01 aluno com deficiência física, 01 diagnosticado com TDAH/Dislexia e 01 aluno com deficiência visual). Como é possível observar, não havia atendimento, portanto, a nenhum dos licenciandos com deficiência no CAV-UFPE. Além disso, a unidade do Centro não nos informou se e/ou quais recursos/profissionais eram requisitados para o atendimento dos outros alunos com deficiência dos bacharelados.

No que concerne ao NACE-UFPE do campus Recife, dos 95 alunos vinculados às licenciaturas, 23 discentes solicitavam atendimento pelo núcleo. A possível explicação para essa diferença (na quantidade possível de alunos para os que solicitam atendimento) pode estar relacionada ao fato de que não obtivemos informações dos alunos do curso de Letras-Libras, mesmo que tenhamos recorrido a diferentes setores e pessoas do NACE-UFPE. A título de contextualização, no Trabalho de Conclusão de Curso de Silva e Araújo (2019), também não constaram informações do curso de Letras-Libras, pois tais dados também não tinham sido fornecidos.

A respeito das licenciaturas com alunos com deficiência no campus Recife, 10 eram de Pedagogia, 03 eram de História, 03 eram de Música, 02 eram de Dança, 02 eram de Ciências Biológicas, 01 era de Ciências Sociais, 01 era de Educação Física e 01 era de Expressão Gráfica. Com essa diversidade, é possível observarmos as deficiências, como auditiva, física, visual, intelectual e autismo que eram atendidas pelo NACE-UFPE cujos recursos/profissionais requeridos pelos estudantes envolveram orientação docente, adequação de materiais didáticos, intérprete de Libras, acessibilidade arquitetônica e bolsista de apoio.

No que tange ao setorial de acessibilidade do CAA-UFPE, fomos prontamente informados dos dados em relação aos alunos com deficiência vinculados aos cursos de licenciatura do Centro. De acordo com as informações, havia 16 alunos com deficiência vinculados às licenciaturas. Desses, 04 discentes eram da Licenciatura em Física (baixa visão e deficiência física); 02 discentes eram da Licenciatura em Matemática (cegueira e baixa visão);

05 discentes eram da Licenciatura em Pedagogia (deficiência auditiva, deficiência física e cegueira); e 05 discentes eram da Licenciatura em Química (deficiência auditiva, deficiência física e deficiência visual). Relativamente às demandas solicitadas, 04 dos discentes solicitaram recursos com Acessibilidade, requerendo uso de microfone portátil pelos professores em aula, solicitação de cadeira de rodas para locomoção na universidade, manutenção do banheiro acessível, dilatação de tempo de prova, construção de rampa para ponto de ônibus, banca de estudo acessível em sala de aula e envio dos materiais de aula com antecedência.

Como já mencionamos anteriormente neste trabalho, esses dados mapeados a partir do contato com o NACE-UFPE se relacionam com a estratégia da instituição de: “**Expandir, revitalizar e otimizar os espaços de convivência** considerando a política de acessibilidade.” (PEI-UFPE, 2013, p. 30, grifo nosso).

No tocante à Acessibilidade, perscrutamos ainda mais nossa pesquisa ao observarmos o Plano de Ação Institucional da UFPE, que trata sobre o monitoramento, a avaliação e a supervisão das ações e estratégias traçadas de forma anual, o último ao qual tivemos acesso se referiu ao ano de 2018 (PAI-UFPE, 2018). Para esse ano, das 907 ações totais planejadas, menos da metade foram cumpridas (45,37%). Ampliar, modernizar e manter a estrutura física da universidade foi a estratégia com maior demanda do ano com 404 ações planejadas, dessas, aproximadamente 27,78% foram cumpridas. Importante mencionarmos que muitas das ações não foram feitas e outras não foram monitoradas (36,8%). Especificamente em relação ao eixo de Meio Ambiente, Acessibilidade e Sustentabilidade, das 23 ações planejadas para o eixo, somente 07 delas foram cumpridas (18,57%)²². Com esses dados, pudemos observar a baixa execução das ações planejadas em relação à Acessibilidade²³. Por ser fruto de um recorte anual,

²² Em relação à Acessibilidade, tivemos as seguintes informações – Ações não monitoradas: acessibilidade e mobilidade – CCS; desenvolvimento de rampas para acessibilidade no CAC; participação de servidores e bolsistas em cursos sobre acessibilidade – CFCH; reforma banheiro dos estudantes com acesso para cadeirantes – CTG; implantação da acessibilidade – PPGN; acessibilidade educacional/pedagógica, comunicacional, de formação, atitudinal, física, tecnológica, - gabinete. Ações não realizadas: aquisição de equipamentos, acessórios e material de consumo para acessibilidade na biblioteca do CCSA; implantação de piso tátil em toda a extensão da biblioteca do CE; capacitação em programas de informática voltados para pessoas com deficiências visual e auditiva para servidores e estudantes – CFCH; aquisição de equipamentos, acessórios e material de consumo para acessibilidade na biblioteca do CFCH; acessibilidade blocos a, b, & c do CIN; programa de ações afirmativas e de inclusão – PROEXC. Ações realizadas parcialmente: implantação do laboratório de pesquisa em acessibilidade comunicacional (90% realizado) – CAV; acessibilidade para portadores de deficiência visual e de locomoção (30% realizado) – CFCH.

²³ Evidentemente, a nossa análise se refere ao documento (PAI-UFPE) mais recente que se encontra disponível no site da instituição, portanto sabemos que essas demandas se referem ao ano de 2018, podendo haver requisições anteriores, assim como novas desde então.

não houve esclarecimento da situação de todos Campi, mas nos chamou atenção a ausência de ações planejadas de Acessibilidade para o CAA-UFPE nesse documento.

Essa ausência de dados sobre Acessibilidade no CAA-UFPE se conecta à realidade que encontramos ao adentrar no Campus, principalmente no que tange à Acessibilidade arquitetônica. Nos blocos 27, 30 (Pedagogia) e nos blocos H, I, J, K e L (Física e Química), ambos com térreo e primeiro andar, observamos a ausência de piso tátil, de elevadores próprios para cada bloco e a falta de manutenção de rampas de acesso e banheiros adaptados. Além disso, o acesso aos blocos é árduo e problemático, pois o local de parada do ônibus é distante e cada bloco só possui entrada com rampa apenas em suas áreas de garagem, exigindo esforço ainda maior para as pessoas com deficiência acessarem suas salas. Apesar da existência do Laboratório de Libras e do setorial do NACE-UFPE no CAA-UFPE, ainda há muito ao que se avançar na Acessibilidade, sobretudo e de imediato a arquitetônica.

Apesar dessa conjuntura e pela quantidade expressiva de alunos com deficiência vinculados e distribuídos em diferentes cursos, é possível compreendermos e refletirmos que existem ações que são planejadas e desenvolvidas nos âmbitos universitários, como, por exemplo, ações executadas pela PROGEPE (Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida) com formações continuadas, pela PROEXC (Pró-reitoria de Extensão e Cultura) em grupos de extensão e pelo NACE-UFPE com suas ações e apoios especializados. Se essas ações são suficientemente eficazes para a plena inclusão dos alunos na universidade, garantindo qualitativamente seu acesso, permanência e aproveitamento acadêmico em cada curso e Centro é um questionamento pertinente e que deve ser objeto de análise de pesquisas vindouras, que podem se utilizar das entrevistas narrativas junto a esses indivíduos para entendimento pormenorizado.

Como sabemos, a Acessibilidade é um fator preponderante para inclusão e para as possibilidades de aproveitamento no espaço acadêmico. Nesse sentido, observar essas ausências/falhas de Acessibilidade no CAA-UFPE nos despertou ainda mais interesse, pois delineiam as medidas que devem ser adotadas no Centro para aperfeiçoar os espaços e conseqüentemente os âmbitos curriculares nas licenciaturas. Por isso, acreditamos que pesquisar os limites e possibilidades da Educação de Pessoas com Deficiência nesses currículos de formação inicial docente é caminho para compreender parte dessa realidade.

Diante do exposto, a realização da pesquisa no CAA-UFPE ganha ainda mais relevância pela necessidade e o fomento às pesquisas que investiguem a interiorização da UFPE; pelo detalhamento de informações disponibilizadas pelo setorial Núcleo de Acessibilidade do CAA-UFPE; pela quantidade de alunos com deficiência vinculados às licenciaturas, com o percentual de mais 20% do total de alunos com deficiência do Centro estarem nessas licenciaturas; pela necessidade de entender como a Acessibilidade do CAA-UFPE constitui os âmbitos curriculares da Educação de Pessoas com Deficiência²⁴ nas licenciaturas de Pedagogia, Física e Química; e pela exiguidade de estudos *stricto sensu* relacionados, visto que apenas as pesquisas de Silva (2017) e Silva (2019), que investigaram a abordagem da Educação de Pessoas com Deficiência na licenciatura em Matemática foram realizadas no CAA-UFPE, o que justificou a retirada dessa licenciatura da nossa pesquisa. Além disso, também justificamos a escolha do CAA-UFPE por considerarmos que pesquisas já foram e estão sendo realizadas no Campus Recife e nas suas diferentes licenciaturas, conforme apresentamos na introdução e no estado do conhecimento deste trabalho. O campus de Vitória de Santo Antão (CAV – UFPE), apesar de ser parte interiorizada da universidade, não foi considerado por também haver pesquisas realizadas nas suas licenciaturas (FERREIRA JÚNIOR, 2019; SILVA, 2018a; SILVA, 2018b; e SILVA, 2018c), além de pequena amostragem de licenciandos com deficiência.

Segundo Sguissardi (2008), apesar de todo o processo de expansão Neoliberal orquestrado ao longo dos anos, é importante desenvolver pesquisas e estudar a universidade pública, pois é nela onde ocorre a produção do saber e a formação de profissionais/cidadãos qualificados e críticos, enquanto que universidades e faculdades privadas, majoritariamente, não possuem tais preocupações: “As matrículas em instituições privadas já beiram os 80%, com evidente potencial de crescimento. Em contrapartida, mais de 90% da pesquisa são frutos do investimento público e da atividade científico acadêmica das universidades públicas” (SGUISSARDI, 2005, p. 193).

Além disso, concorda-se que o estudo de currículo é também, conforme Sguissardi e Silva Júnior (2018), entender como a universidade constrói sua própria maneira de ser e de se

²⁴ O Regimento Interno do CAA-UFPE, instituído recentemente pela Resolução nº 02/2022 (UFPE-RESOLUÇÃO 02/2022) condiz com a perspectiva inclusiva ao: I - promover a interiorização da educação superior, nas esferas do ensino, pesquisa e extensão, em áreas/temas transversais do saber, **pautado na interdisciplinaridade, interculturalidade, inovação, internacionalização, integração e na inclusão**; e II - organizar e ministrar os cursos de graduação, projetos de extensão e programas de pós-graduação, visando à formação de profissionais qualificados, críticos, reflexivos, criativos, éticos, humanos e conscientes do seu papel como agentes de modificações sociais (UFPE-RESOLUÇÃO 02/2022, 2022, art. 3º, p. 04, grifo nosso).

organizar, pois, apesar de ser fruto de incorporação de políticas oficiais, valores, normas e procedimentos, a instituição não é mera agência reprodutora, é, ao contrário, uma entidade com sua própria história e cultura que se molda.

É relevante também entender como cada instituição incorpora as políticas oficiais [...]. Portanto, **aborda-se aqui a instituição universitária não como mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, mas como resultado do próprio processo histórico, em que cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente constituídos, constrói sua própria forma de ser e de organizar-se; elabora normas e cria valores; e estabelece condutas, costumes, códigos e referências, que coletivamente utiliza como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto.** A instituição universitária incorpora uma cultura construída ao longo de sua própria história e, ao orientar-se por ela na adesão a políticas oficiais, normas e projetos, **reproduz essa cultura, atualizando-a, ao mesmo tempo em que transforma seu processo institucional.** (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 11-12, grifo nosso).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, nossos participantes foram docentes e discentes das licenciaturas em Pedagogia, em Física e em Química do CAA-UFPE, os quais foram entrevistados para dialogar sobre a constituição da Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos de seus cursos. Em cada licenciatura optamos por discentes que estivessem cursando ao menos o último período regular e professores que fossem vinculados respectivamente responsáveis por turmas de cada licenciatura. Justificamos a escolha de discentes que estivessem ao menos cursando o último período regular por terem vivenciado quase todo o percurso formativo e poderem apresentar com maior propriedade o que foi abordado sobre a Educação de Pessoas com Deficiência nos âmbitos curriculares de sua licenciatura.

É fundamental ressaltarmos que antes de todas as fases da coleta de dados, realizamos estudo piloto antes da aplicação de cada método que seria realizado com os participantes da pesquisa, pois compreendemos que “o estudo-piloto em pequena escala também é essencial” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 128). Para isso, contamos com a participação de um discente da licenciatura em Química para aplicação do primeiro questionário, com um discente da licenciatura em Física, assim como com uma docente do curso de Pedagogia para realização das primeiras entrevistas individuais semiestruturadas para que pudéssemos aperfeiçoar os roteiros de cada procedimento.

Primordialmente, agradecemos todo o apoio e generosidade dos participantes da pesquisa, sujeitos estes sempre dispostos a contribuir e essenciais para que este trabalho ocorresse. Em relação ao perfil dos participantes da pesquisa, discorreremos sobre informações dos discentes e docentes, preservando suas identidades.

Com a finalidade de humanizar os sujeitos e respeitando o critério ético da pesquisa, questionamos quais nomes poderíamos atribuir a cada participante. Os discentes entrevistados concordaram ter seus nomes civis substituídos por nomes de eminentes pessoas com deficiência na história. Consonante ao perfil dos discentes, iniciamos nossa apresentação com os dois discentes do curso de Pedagogia do CAA-UFPE.

Louis Braille se mostrou bastante atento às questões da pesquisa por se reconhecer como sujeito de grupo minoritário e ter um olhar muito acurado sobre lutas, conquistas históricas e políticas de grupos subalternizados, trazendo contribuições essenciais para nossa análise do currículo do curso.

Assim como ele, tivemos fundamentais colaborações da discente Helen Keller, que está terminando a sua segunda graduação com o curso de Pedagogia, sendo formada anteriormente no curso de Comunicação Social. A discente, mãe e trabalhadora, trouxe diversos subsídios de análises, principalmente por já conhecer o ambiente acadêmico anteriormente, ter vivenciado diferentes currículos de graduação, ter tido experiências na área educacional e conhecer a relação do mercado de trabalho com as pessoas com deficiência.

Os três discentes do curso de licenciatura em Física do CAA-UFPE que foram entrevistados apresentam perfis que se conectam à nossa pesquisa. O discente Ernest Huet trouxe colaborações importantes perante a natureza bacharelesca da licenciatura, visto que percebe essa realidade na sua prática pedagógica.

Os discentes Laurent Clerc e Pierre Pelissier, ambos também com experiências em sala de aula, apresentou percepções de suas práticas com o currículo imbrincado da sua graduação. Além disso, por ambos terem sido monitores de disciplinas do curso, ofereceram contribuições fundamentais sobre os âmbitos disciplinar e transdisciplinar do currículo de sua licenciatura.

Assim como os discentes anteriores, o perfil dos discentes entrevistados do curso de Química do CAA-UFPE também foi pertinente à pesquisa. O discente Flausino Gama, com experiências em sala de aula, dialogou alusivamente na entrevista sobre suas óticas perante a abordagem do currículo do seu curso sobre a Educação de Pessoas com Deficiência conectadas às suas vivências.

O discente José Álvares, por também já ter tido experiências em sala de aula, evidentemente levantou questões relativas à formação inicial proposta pelo currículo do seu

curso em relação à temática. Além disso, o discente, por ser uma pessoa com deficiência, trouxe os seus atravessamentos e suas rotinas, tocando nos pontos concernentes às acessibilidades e ambiência universitária, assim como da formação inicial docente com seus limites e suas possibilidades para abordagens curriculares e para inclusão de pessoas com deficiência.

No Quadro 05, temos a identificação dos discentes com os nomes fictícios de pessoas com deficiência históricas que foram previamente combinados e autorizados, o gênero, o curso de licenciatura que realizam e período que se encontravam no momento de cada entrevista. Alguns discentes do curso de Física estavam em períodos posteriores ao período mínimo obrigatório, pois ainda estavam cursando algumas poucas disciplinas remanescentes para se formarem. A idade dos discentes variou entre 22 a 41 anos no momento da entrevista.

Quadro 05 – Quadro dos discentes entrevistados na pesquisa

NOME	GÊNERO	LICENCIATURA	PERÍODO DO CURSO
LOUIS BRAILLE	MASCULINO	PEDAGOGIA	9º PERÍODO
HELEN KELLER	FEMININO	PEDAGOGIA	9º PERÍODO
ERNEST HUET	MASCULINO	FÍSICA	9º PERÍODO
LAURENT CLERC	MASCULINO	FÍSICA	11º PERÍODO
PIERRE PELISSIER	MASCULINO	FÍSICA	11º PERÍODO
FLAUSINO GAMA	MASCULINO	QUÍMICA	10º PERÍODO
JOSÉ ÁLVARES	MASCULINO	QUÍMICA	10º PERÍODO

Fonte: o autor.

Em relação aos docentes, eles escolheram os nomes fictícios que gostariam de ser identificados na pesquisa, com exceção de dois, que nomeamos a partir de destacadas pessoas com deficiência na história em prévio acordo. No Quadro 06, ilustramos os docentes com os nomes fictícios que os identificam, gênero, licenciaturas que estão vinculado, tempo de experiência como docentes, área e disciplina que lecionam. Em relação à área, todos os docentes entrevistados lecionam na área da Educação da UFPE e em relação à matéria, para preservar a identidade dos docentes e dificultar a sua identificação, optamos por expor somente se a mesma é correlata à Educação de Pessoas com Deficiência ou se é uma cadeira específica da Educação de Pessoas com Deficiência. Em relação às licenciaturas que são vinculados, o CAA-UFPE designa os docentes ao Núcleo de Formação Docente (NFD) e os incumbe de lecionar em

licenciaturas específicas. Em relação à idade dos docentes, o intervalo ficou entre os 36 anos a 70 anos.

A docente Luiza é graduada em Psicologia, com especialização em Psicologia Hospitalar e Recursos Humanos, mestra e doutora em Psicologia, sendo professora efetiva do CAA-UFPE há três anos, responsável por disciplinas que são correlatas à Educação de Pessoas com Deficiência em turmas do curso de licenciatura em Pedagogia e com histórico profissional em Instituições de Ensino Superior, com experiência de quatorze anos como docente.

A docente Severina também é graduada e doutora em Psicologia, com especializações na área da Educação e de Psicologia, sendo efetiva do CAA-UFPE há quatorze anos e responsável por disciplinas específicas da Educação de Pessoas com Deficiência em turmas das licenciaturas em Pedagogia, Química e Intercultural Indígena. Possui histórico profissional na Educação Básica pública por vários anos, inclusive na função de Diretora escolar por quase uma década. Além disso, desempenhou atividades específicas com alunos com deficiência em escolas públicas e privadas, desenvolvendo há muitos anos compromisso e ofício na inclusão das pessoas com deficiência, com vasta experiência docente.

A docente Dorina Nowill é graduada em História e em Direito, com Mestrado em Educação e Doutorado em Ciência Política, efetiva do CAA-UFPE há quinze anos e responsável por disciplinas que são específicas da Educação de Pessoas com Deficiência em turmas das licenciaturas em Pedagogia e Intercultural Indígena. Antes de ser docente da UFPE, Dorina Nowill trabalhou em outras Instituições de Ensino Superior e na Educação Básica pública por mais de duas décadas, com longa trajetória docente.

A docente Julia Brace é graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação, efetiva do CAA-UFPE há quatorze anos e responsável por disciplinas específicas da Educação de Pessoas com Deficiência em turmas das licenciaturas em Física e em Química. A professora já lecionou em outras Instituições de Ensino Superior, assim como foi professora e diretora escolar na Educação Básica pública. Além disso, desempenhou funções em espaços não-escolares para pessoas com deficiência, sendo bastante atuante nas causas delas.

O docente Diego é graduado em curso de Letras e no curso de Design Gráfico, com Mestrado em Educação e Doutorado em Linguística, sendo efetivo do CAA-UFPE há dez anos e responsável por disciplina específica da Educação de Pessoas com Deficiência em turmas das

licenciaturas em Pedagogia, Física, Química, Matemática e Intercultural Indígena. Antes de ser professor da UFPE, já trabalhou no Ensino Básico privado.

O professor Lipe é graduado em curso de Letras e Pedagogia, com Mestrado em Educação, sendo efetivo do CAA-UFPE há dez anos e responsável por cadeira específica da Educação de Pessoas com Deficiência em turmas das licenciaturas em Pedagogia, Física, Química, Matemática e Intercultural Indígena. Antes de lecionar na UFPE, o docente já desempenhou função específica de apoio para pessoas com deficiência e professorou por quase uma década na Educação Básica pública.

Quadro 06 – Quadro dos docentes entrevistados na pesquisa

NOME	GÊNERO	NÚCLEO/LICENCIATURAS	EXPERIÊNCIA DOCENTE	ÁREA/DISCIPLINA
LUIZA	FEMININO	NFD - PEDAGOGIA	14 ANOS	EDUCAÇÃO – CORRELATA DA EDUCAÇÃO DE PCD
SEVERINA	FEMININO	NFD – PEDAGOGIA, QUÍMICA E INTERCULTURAL INDÍGENA	26 ANOS	EDUCAÇÃO – ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO DE PCD
DORINA NOWILL	FEMININO	NFD – PEDAGOGIA E INTERCULTURAL INDÍGENA	41 ANOS	EDUCAÇÃO – ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO DE PCD
JULIA BRACE	FEMININO	NFD – FÍSICA E QUÍMICA	43 ANOS	EDUCAÇÃO – CORRELATA DA EDUCAÇÃO DE PCD
DIEGO	MASCULINO	NFD – PEDAGOGIA, FÍSICA, QUÍMICA, MATEMÁTICA E INTERCULTURAL INDÍGENA	12 ANOS	EDUCAÇÃO – ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO DE PCD
LIPE	MASCULINO	NFD – PEDAGOGIA, FÍSICA, QUÍMICA, MATEMÁTICA E INTERCULTURAL INDÍGENA	18 ANOS	EDUCAÇÃO – ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO DE PCD

Fonte: o autor.

4.3 Coleta de dados

O nosso trabalho utilizou como procedimentos de coletas de dados a pesquisa documental, o questionário e a técnica de entrevista semiestruturada, dividindo-se em três fases: a primeira consistiu pela pesquisa e análise documental dos PPC de cada licenciatura, especificamente em Pedagogia, em Física e em Química (com ementas, bibliografias e arranjo curricular disciplinar e transdisciplinar) encontrados no site da universidade com o intuito de entender o contexto de criação de cada curso e seus objetivos, como cada currículo se organiza em seus âmbitos para constituir a Educação de Pessoas com Deficiência e definir quais seriam os discentes entrevistados, pois com o entendimento do arranjo curricular de cada licenciatura, pudemos definir os alunos do último período de cada licenciatura como os mais adequados para a aplicação dos questionários, visto que já vivenciaram o currículo em quase toda sua completude. Dessa maneira, a segunda fase consistiu com a aplicação de breve questionário (APÊNDICE D) com discentes em último período de cada curso na pretensão de entender se desejariam participar da pesquisa, quais foram as abordagens à Educação de Pessoas com Deficiência no currículo do seu curso e indicação de docentes que trataram sobre o tema durante seu percurso curricular. Na última fase, a partir dos dados coletados do questionário, selecionamos sete discentes e seis docentes indicados para a realização de entrevista semiestruturada para que pudéssemos dialogar a constituição de Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos, compreender como os âmbitos disciplinares de cada licenciatura se articula para abordá-la; conhecer como os âmbitos transdisciplinares se organizam para garantir a mesma finalidade; e, por fim, delinear os lugares ocupados por essas abordagens nos currículos.

Ludke e André (1986) consideram relevante a utilização de fontes e procedimentos diversos para a coleta de dados, pois viabiliza a aproximação do objeto, sujeitos e resultados. Segundo Flick (2009, p. 43): “as diferentes perspectivas metodológicas se complementam para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado”.

Inicialmente, como primeira fase da coleta de dados, efetuamos pesquisa documental, momento que investigamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das licenciaturas em Pedagogia, em Física e em Química do CAA-UFPE. Essa pesquisa foi realizada tendo em vista

que “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2014, p. 295) e com o intuito de entender como cada currículo se organiza para constituir e abordar a Educação de Pessoas com Deficiência. Os seguintes elementos foram perscrutados no documento norteador de cada licenciatura: justificativa, marco teórico, finalidades e objetivos, perfil profissional desejado, percursos curriculares, estrutura curricular das disciplinas (obrigatórias e eletivas, com ementas e bibliografias) e âmbitos transdisciplinares para que consigamos entender como a Educação de Pessoas com Deficiência é abordada nesses domínios, assim como também nos permitiu delinear seu lugar nas questões curriculares dessas licenciaturas. Além disso, a pesquisa e análise documental nos permitiu observar a distribuição e arranjos dos âmbitos disciplinares e transdisciplinares, possibilitando-nos definir os discentes do último período de cada licenciatura como elegíveis para a segunda fase da coleta de dados, uma vez que entendemos que eram os sujeitos mais adequados a expressarem suas percepções em virtude de terem vivenciado quase todo o curso.

A segunda fase de coleta dos dados, que foi a aplicação do breve questionário (APÊNDICE D), foi realizada entre os dias 18 e 22 de dezembro de 2023, no turno noturno e em turmas do último período de cada licenciatura, uma vez que esses discentes em final de curso já passaram por maior parte do percurso formativo do currículo e tinham mais propriedade para expor como seu curso abordou a Educação de Pessoas com Deficiência. Entendemos o questionário como: “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2010, p. 102). Este procedimento foi empreendido no próprio CAA-UFPE por possibilitar a proximidade do pesquisador com os discentes, onde solicitamos que o material fosse preenchido em nossa presença, com o objetivo de sanar eventuais dúvidas e garantir que os dados fossem obtidos de forma satisfatória. As questões do breve questionário (APÊNDICE D) foram elaboradas e pensadas para responderem sobre seus dados, se desejariam participar da pesquisa após apresentação oral prévia do que se tratava a pesquisa e indicarem os docentes que trataram sobre a Educação de Pessoas com Deficiência durante seu percurso formativo, que poderiam ser sujeitos a serem entrevistados.

Após a análise dos dados do questionário (APÊNDICE D), conseguimos definir os sujeitos da pesquisa que seriam entrevistados, escolhendo sete discentes, especificamente dois da Licenciatura em Pedagogia, três da Licenciatura em Física, dois da Licenciatura em Química e seis docentes mais indicados nos questionários, os quais foram contactados e prontamente aceitaram em participar da pesquisa, disponibilizando-se a serem entrevistados individualmente. A terceira fase da coleta, caracterizada pelas entrevistas semiestruturadas

individuais, foi realizada no período de 19 a 29 de dezembro de 2023. As entrevistas foram majoritariamente realizadas no formato remoto online com os participantes, sendo duas realizadas presencialmente em ambientes reservados para que o docente Diego e posteriormente o docente Lipe ficassem à vontade de emitirem seus relatos. Todas as entrevistas foram autorizadas em acordo com os participantes cujos depoimentos foram gravados em formato de áudio através do aplicativo de gravador de voz de aparelho celular para as entrevistas presenciais e gravação de voz pela extensão “Beesy” no Google Meet para as entrevistas no formato remoto online, sendo todas transcritas para o formato digital e armazenadas em computadores. Toda a transcrição das entrevistas foi realizada pelo pesquisador. Segundo Meihy (1998), a transcrição é a passagem completa, com todos os detalhes, da entrevista gravada para a escrita. Como destacam Toloí e Manzini (2013, p. 3306): “A transcrição da entrevista é um trabalho árduo que necessita de bastante concentração na sua execução e, muitas vezes, reavaliações sobre o conteúdo descrito. Não é difícil de executar a transcrição, mas é um trabalho bem cansativo e desgastante”.

Antes do início de cada entrevista, solicitávamos a autorização para a gravação da mesma e iniciávamos com uma breve apresentação da pesquisa. Em algumas entrevistas no formato remoto online, tivemos breve oscilação no sinal da internet, seja nosso ou do participante, mas sem comprometimento do conteúdo em virtude disso. Lembramos que embora o tempo de cada participante tenha variado, todas as perguntas foram respondidas pelos sujeitos. Ao final da entrevista, após o fim do roteiro de cada uma (APÊNDICE E; APÊNDICE F), separamos um momento para que os participantes pudessem falar livremente sobre algum ponto que não havia sido abordado na entrevista, caso desejassem. As entrevistas só foram finalizadas quando o assunto estava totalmente esgotado.

Em geral, as entrevistas duraram entre trinta e cinco minutos a uma hora e quarenta minutos, seguindo o nosso roteiro e assinatura circunstanciada de cada participante no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O roteiro de cada entrevista (APÊNDICE E; APÊNDICE F) foi desenvolvido levando em consideração o problema central e os objetivos da nossa pesquisa, o que gerou um total de treze perguntas iniciais para os docentes e doze perguntas iniciais para os discentes, descritas em cada roteiro (APÊNDICE E; APÊNDICE F). As entrevistas foram semiestruturadas para que tivéssemos questões norteadoras, que foram ampliadas a partir do diálogo com os sujeitos da pesquisa e também permitiu aos sujeitos se expressarem com maior liberdade sobre o assunto proposto. De acordo com Manzini (2017), a entrevista semiestruturada ocorre a partir de roteiro previamente elaborado, porém não aplicado

rigidamente, permitindo ao entrevistador necessárias adaptações. Para o autor, a entrevista semiestruturada está focalizada em assunto sobre o qual é confeccionado roteiro com perguntas principais, mas que podem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Nesse caso, o pesquisador precisa estar atento e saber ouvir para realizar novos questionamentos quando for necessário, mas sem influenciar no discurso do participante. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica principal questionamentos que são baseados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Com o uso dessa técnica, o pesquisador também tem a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas que aparecem durante a entrevista, que têm relevância para aquilo que está sendo estudado.

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista permite maior aprofundamento à realidade estudada, possibilitando que o pesquisador possa compreender as sensibilidades, as emoções do entrevistado, as percepções dele sobre o objeto, as problematizações. Entrevistas são importantes quando se deseja mapear e entender práticas, crenças, valores em que as contradições não estejam claramente explícitas. Para Minayo (1994), a entrevista permite a captação das relações, práticas, gestos. Dessa maneira, permite que haja trocas entre pesquisador e pesquisado com apreensões de sentido, favorecendo, assim, o diálogo e estabelecendo maior compreensão sobre o assunto em questão.

A participação dos sujeitos da nossa pesquisa foi parte fundamental, pois eles nos permitiram ter o norteamento e respostas para que pudéssemos entender as nuances, os limites, as possibilidades de constituição da Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos das licenciaturas, possibilitando-nos delinear os lugares e suas reverberações nos âmbitos disciplinares, transdisciplinares e matrizes curriculares dos cursos. Realçamos que a entrevista semiestruturada na nossa pesquisa assumiu perspectiva dialógica, pois consideramos que o pesquisador e os sujeitos estão em momento de interação com consciências e, portanto, não enxergamos os participantes da pesquisa como objeto de uma explicação ou produto de uma ciência, mas sim em contexto dialógico.

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados teve como orientação o método de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016) sob o prisma de Concepção Crítica de Currículo, no sentido da Justiça Curricular

e na perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência. Esses nortes de análise foram fundamentais para compreender as informações coletadas na análise dos documentos pesquisados, do questionário e das entrevistas semiestruturadas. Procedemos a sistematização e análise dos dados criteriosamente sob a luz do nosso marco teórico.

Ressaltamos a importância da utilização da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) em virtude de a técnica nortear desde a organização do material a ser analisado, buscando identificar nele tendências e padrões relevantes, até a construção das inferências que dão sustentação para as considerações do pesquisador. Justificamos a utilização da técnica porque busca construir o significado a partir da mensagem, organizando e categorizando as informações, utilizando-se da leitura e organização dos dados de modo que ajuda o pesquisador a encontrar os sentidos e significados de determinada realidade. Portanto, a utilização da AC nos permite compreender para além dos seus significados imediatos, algo que intentamos desde o início da pesquisa. Para compreendermos a constituição da Educação de Pessoas com Deficiência nos âmbitos curriculares de Formação Inicial Docente necessitamos apreender os sentidos e significados que emergem das possibilidades e limites dessa consecução, dialogando perfeitamente com a técnica.

Souza Júnior, Melo e Santiago (2010) nos explanam que a análise dos dados tem como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos nas entrelinhas, no que está oculto, para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno.

Para a Análise de Conteúdo, cumprimos as etapas propostas por Bardin (2016), a saber: Pré-Análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados obtidos. A Pré-Análise é a fase da organização e sistematização dos dados em que ocorre retomada dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como a elaboração de indicadores que orientaram a interpretação dos dados. Na fase de Exploração de Material, todos os dados “brutos” da pesquisa foram codificados para que fosse possível maior compreensão do material. A última etapa, que é o Tratamento dos Resultados, foi feita a partir dos dados coletados das entrevistas semiestruturadas e da análise dos documentos.

Cientes de que a AC abarca várias técnicas, optamos pela Análise de Conteúdo Categorical Temática porque consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência significam algo (BARDIN, 2016). A partir dos

objetivos e questões da pesquisa, ao analisar as informações evidenciadas na análise dos documentos e na análise das entrevistas, alguns focos foram se delineando e se configurando como categorias. Além de nos basearmos nessa técnica, tivemos como norte o prisma de Concepção Crítica de Currículo e a perspectiva de educação baseada no paradigma da Educação Inclusiva.

Assim, baseados nesses enfoques, a Análise Categral Temática ocorreu em etapas, as quais permitiram o desmembramento do texto em unidades e em categorias que, analiticamente, foram reagrupadas. Esse processo envolveu dois momentos: o inventário e a classificação. Por possibilitar a identificação de unidades temáticas, a técnica foi utilizada para apreender ideologias, ideias ocultas no âmbito prescrito do currículo, assim como as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças dos sujeitos entrevistados, que foram elementos fundamentais, na nossa concepção, para compreendermos a constituição da Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos envolvidos.

Apoiamos as interpretações nos referenciais teóricos em que baseamos a investigação e assim fomos concretizando a análise possibilitada pelo cruzamento dos dados empíricos com os saberes teóricos, o que nos permitiu construir as análises da pesquisa.

Para compreendermos e chegarmos ao conhecimento das articulações dos âmbitos disciplinares/transdisciplinares referentes à Educação de Pessoas com Deficiência, assim como o delineamento dos lugares da Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos, realizamos a análise documental dos Projetos Políticos dos Cursos (PPC) assim como das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos.

Dessa forma, a estrutura de análise foi organizada dessa seguinte maneira: Na primeira parte, discorreremos sobre **os âmbitos disciplinares e transdisciplinares da Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos**, na qual tratamos do âmbito das disciplinas e os âmbitos transdisciplinares de cada currículo, assim como a fala dos sujeitos para entendermos como a Educação de Pessoas com Deficiência está sendo constituída em cada currículo, com os limites e as possibilidades existentes. Em seguida, por fim, abordamos sobre **o delineamento do lugar da Educação de Pessoas com Deficiência nas questões curriculares das licenciaturas**, momento que retratamos sobre o lugar atribuído à Educação de Pessoas com Deficiência nos aspectos ideológicos de cada currículo de licenciatura e a percepção desse mesmo lugar pela ótica de discentes e docentes que o compõem através das entrevistas.

4.5 Ética da Pesquisa

Nossa pesquisa se preocupou, desde o início, em identificar problema científico que fosse benéfico para a produção acadêmica do país e, acima de tudo, relevante para toda a população brasileira, especialmente para a qualidade da formação inicial dos docentes. Creswell (2010) ressalta a importância de identificar um problema de pesquisa que beneficie os indivíduos que estão sendo estudados, o corpo social e a produção acadêmica do país, sendo significativo para outras pessoas além do pesquisador. Essa importância também deve ser sempre guiada pelo respeito aos Direitos Humanos, sobretudo a Ética.

Desde o primeiro contato com os participantes, buscamos esclarecer a importância da contribuição para o processo, bem como deixamos os participantes livres para realizar a adesão da pesquisa, garantindo o sigilo na apresentação dos dados coletados. Além disso, garantimos o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C) aos participantes, que foram devidamente assinados, escaneados em impressora digital e armazenados pelo pesquisador.

5 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DO CAA-UFPE: ANALISANDO OS RESULTADOS

Como detalhado no Caminho Metodológico da pesquisa, a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso da licenciatura em Pedagogia (CAA-UFPE-PPC-PEDAGOGIA, 2010), da licenciatura em Física (CAA-UFPE-PPC-FÍSICA/LICENCIATURA, 2011), e da licenciatura em Química do CAA-UFPE (CAA-UFPE-PPC-QUÍMICA/LICENCIATURA, 2013), disponíveis no site da universidade, intentam satisfazer os objetivos da pesquisa, sobretudo, como os domínios desses currículos prescritos constituem a Educação de Pessoas com Deficiência em seus arranjos disciplinares e os lugares que são atribuídos nesses currículos.

Conforme Cellard (2014), toda análise documental com rigor acadêmico exige, antes de tudo, considerar o contexto que envolvem os documentos. Dessa forma, observamos que foram edificados pela UFPE, com natureza oficial de informação, indicando-se autenticidade e confiabilidade. A lógica interna de elaboração documental dessas licenciaturas está associada aos percursos, às normativas e às diretrizes que pautam os cursos envolvidos, elencando-se as alternativas teóricas, metodológicas, didáticas e pedagógicas que embasam a formação inicial desses licenciandos. Esses currículos prescritos foram formulados no Centro Acadêmico do Agreste (CAA-UFPE), em seu Núcleo de Formação Docente (NFD), na esteira de articulação com dois projetos que permitiram à UFPE avanço na implementação de seu Plano Estratégico Institucional (PEI-UFPE): o Projeto da UFPE para o REUNI, que foi a ampliação universitária advinda da política pública federal de expansão e reestruturação das universidades federais; e o Projeto de Interiorização da UFPE, que teve começo no ano de 2006.

Essas escolhas representam o compromisso da instituição com o desenvolvimento do município de Caruaru e da regional Agreste do estado que careciam de Ensino Superior especializado, gratuito e de qualidade, levando-se em conta a necessidade de formar professores que atendessem à demanda da Educação Básica e da pesquisa científica na região. Outra justificativa comum das licenciaturas foi a necessidade de melhorar os índices da Educação Básica em Caruaru e nos municípios vizinhos, visto que são bastante afetados pela desigualdade social, o que fomentava a criação de ações extensionistas com os estudantes da graduação e a gênese de Pós-Graduação para que essa realidade fosse modificada.

A implementação dessas licenciaturas teve igualmente intuito de abrir possibilidade de desenvolvimento de pesquisas associadas às problemáticas educacionais que assolavam o Agreste, como a taxa de analfabetismo, o índice de evasão e a exclusão educacional, tendo como aspecto comum a esses cursos a necessária garantia de práticas educativas que instiguem a convivência com a diferença. Entretanto, apesar de justificarem a superação da exclusão educacional e a convivência com a diferença como pilares das licenciaturas, não apresentam, por exemplo, os dados do Censo em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica, tampouco dados do Censo sobre a inclusão no Ensino Superior na região e na própria instituição. Entendemos, no entanto, que esses dados deveriam constar nos documentos para compreendermos a inclusão desse público-alvo na região, na universidade e como os cursos de licenciatura pautam suas ações para a superação desse tipo de exclusão educacional. Além disso, os documentos também não externam a concepção de Educação de Pessoas com Deficiência que adotam. Embora saibamos que a inclusão é o paradigma a ser seguido por questões legais vigentes, não há garantias que essa prática se consubstancia nos âmbitos dos currículos dos cursos e, pelo que iremos ver detalhadamente nas análises de cada currículo, não se perfaz satisfatoriamente concepção inclusiva em nenhum deles.

A ausência de especificações de dados do Censo da Educação Básica e do Censo do Ensino Superior no que tange à inclusão de pessoas com deficiência e a inexistência de políticas e de pautas inclusivas expressas nos pilares e nas justificativas de criação dos cursos em cada PPC remetem à omissão com a inclusão, em dimensão segregada de relevância em comparação a os outros aspectos de criação desses cursos, como as justificativas de melhorar os índices de analfabetismo da região e de melhorar os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dados esses que foram tratados com maiores detalhes, com ilustração específica em relação ao analfabetismo e índices avaliativos do SAEB no município e na região.

Ressaltamos que a Educação de Pessoas com Deficiência deve ser prioritária e pilar de qualquer documento, que sua presença deve ser explícita em qualquer currículo e a ideologia inclusiva deve perpassar toda a construção documental, com informações e dados que devem ser abordados e analisados para proposições pedagógicas condizentes. Nos anos de elaboração desses documentos, entre os anos de 2010-2013, já havia consideráveis leis, normativas e orientações inclusivas e de acessibilidade que deveriam constar explicitamente nos PPC, assim como deveriam expressamente justificar e edificar os pilares ideológicos dos cursos de formação inicial docente.

Entendendo o currículo como território de contingências e circunscrito em contexto social, político, cultural que abarca conhecimentos e sujeitos plurais, que muitas vezes foram e são desprezados do contexto cultural educacional (ARROYO, 2013; SACRISTÁN, 2000), devemos ter o compromisso de considerar as pessoas e sua diversidade como planos prioritários em documentos, normativas e formações. Ao analisar os documentos, percebemos que os currículos prescritos dessas licenciaturas estão preocupados com índices de avaliações externas da Educação Básica, perdendo a perspectiva do tipo de formação inicial docente que o currículo deve propor, sobretudo nos seus aspectos formativos humanos e inclusivos.

Consideramos imprescindível a atualização das justificativas e pilares desses currículos no que tange às pessoas com deficiência na região e na universidade, com a adição da concepção inclusiva de educação e suas respectivas políticas de acessibilidade, assim como a apresentação de dados dos Censos perante a inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas de ensino local e da região de maneira contextualizada.

Santomé (2013) nos remete à necessidade de os âmbitos curriculares proporcionarem reconhecimento a grupos historicamente excluídos para haja a Justiça Curricular, que atendam às urgências de todos os grupos sociais e se comprometam com formação e mundo mais humano, justo e democrático. É indispensável a qualquer currículo a contextualização de informações, conhecimentos e saberes de grupos excluídos historicamente de seu processo (SANTOMÉ, 2013), como as pessoas com deficiência, sobretudo quando consideramos que a educação libertadora (FREIRE, 1987, 2006) só se materializa quando há a emancipação e humanização de todos os indivíduos. Com base nessas ideias, a Educação de Pessoas com Deficiência deve constar de maneira patente como pilar e justificativa de qualquer currículo.

Há de comum o fato de que cada Projeto Pedagógico de Curso analisado do CAA-UFPE foi elaborado com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação de licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), para os cursos de Física (BRASIL, 2001e) e para os cursos de Química (BRASIL, 2001f). Conforme apresentamos (CRUZ et al 2015; GATTI, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram edificadas por diálogos engendrados em meio às necessidades das licenciaturas se adequarem às demandas pedagógicas da Educação Básica do país, assim como da necessidade de pesquisa científica nas licenciaturas. No entanto, ainda é possível observar que a licenciatura em Química e a licenciatura em Física são pautadas demasiadamente em critérios técnicos, instrumentais (VILELA et al, 2020), com enfoque em conhecimentos específicos das disciplinas.

Como categoria comum, especificamente sobre o âmbito disciplinar dos currículos, temos como limites encontrados para versar a Educação de Pessoas com Deficiência a ausência de interdisciplinaridade devido a currículos fechado em grades, inflexíveis, segregadores, com docentes obsoletos e circunspectos; a constituição em pouquíssimas disciplinas, desconectadas de um eixo de formação conjugada que geralmente se esteia na baixa carga horária destinada à disciplina específica de Libras que, sobretudo, está desarticulada das demais, constando como exigência do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Soma-se a isso a presença de professores pouco sensíveis à temática, que majoritariamente exercem influência do currículo para loteá-lo com os conhecimentos de afinidade, que são considerados mais importantes, relegando as abordagens devidas sobre a Educação de Pessoas com Deficiência, delineando ideologicamente currículos capacitistas e segregadores.

A esses limites, incorpora-se como categoria comum a esses currículos de licenciaturas a limitação do CAA-UFPE de não dispor de variados recursos e ações institucionais de acessibilidade adequadas, embora exista o apoio do NACE; e a prevalência da Pandemia do SARS-CoV-2 em alguns semestres letivos, fator restritivo que embaraçou vivências, compartilhamentos, associações teóricas e práticas e foi prejudicial à formação inicial de vários licenciandos, embora não tenha sido motivo determinante para a segregação dos currículos em abordar adequadamente as demandas da Educação de Pessoas com Deficiência nas licenciaturas. Conforme Dourado e Siqueira (2020), a Pandemia do SARS-CoV-2 causou e ainda tem repercutido danos adicionais à formação inicial, sendo pano de fundo para que seja ainda mais pujante a infiltração da agenda mercadológica no seio das instituições formadoras de professores, precarizando ainda mais todos os aspectos da preparação do professor.

Na esfera de possibilidades de abordar a Educação de Pessoas com Deficiência no âmbito das disciplinas, temos como categoria geral dos cursos a existência de disciplinas eletivas específicas comuns e a possibilidade de ações isoladas que eventualmente constituam algo relacional, sendo produtos de professores engajados que resistem aos currículos inflexíveis ao ofertar esses componentes geralmente elaborados e tocados por eles próprios.

Nos âmbitos transdisciplinares desses currículos, nessa conjuntura de limites e possibilidades, também há de comum entre os cursos de licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste (CAA-UFPE), devido à ideologia secundarizada e contingencial da Educação de Pessoas com Deficiência, ações transdisciplinares particulares desses mesmos professores

compenetrados, indicando resistências perante currículos adversos ao paradigma da inclusão, que priorizam outras abordagens.

Como categoria comum, os lugares ocupados pela Educação de Pessoas com Deficiência nos âmbitos disciplinares e transdisciplinares desses currículos são mínimos, anexados, diminuídos, inviabilizados, invisibilizados, tímidos, ilhados e ideologicamente contingenciais, sendo currículos injustos no tocante ao conhecimento, reconhecimento, convivência e cuidado com as pessoas com deficiência. Embora desponte essa realidade hostil, a persistência de ações e disciplinas resistentes e subsidiárias representam possibilidades acessórias, oásis nessas formações iniciais que perduram e atuam como aberturas de rizomas formativos nas lacunas desses currículos hegemônicos.

Dessa maneira, diferentemente do que o próprio PDI-UFPE defende da ação interdisciplinar não dever prescindir da flexibilização, que deve perpassar os currículos dos cursos e a vivência de situações de ensino diversificadas, percebemos que os currículos analisados estão indo de encontro a esses intentos da instituição, sendo incongruentes às: “experiências curriculares interdisciplinares e flexíveis, visando à garantia de acesso amplo e inclusivo” (PDI-UFPE, 2019, p. 42) preconizadas.

Assim como, pelo que foi analisado nos currículos das licenciaturas de Pedagogia, de Física e de Química, ainda são necessários avanços importantes na política de Acessibilidade da instituição, contrariando o que o PEI-UFPE afirma priorizar em: “Expandir, revitalizar e otimizar os espaços de convivência considerando a política de acessibilidade.” (PEI-UFPE, 2013, p. 30), sobretudo no que tange à alegação de que “na UFPE, ações têm sido realizadas de forma a favorecer a criação de uma cultura inclusiva na Instituição, buscando-se a difusão do conhecimento sobre as deficiências e a sensibilização da comunidade acadêmica.” (PDI-UFPE, 2019, p. 51). Essa não tem sido a realidade institucional, pelo contrário, não há difusão do conhecimento sobre as deficiências e não há satisfatória sensibilização da comunidade acadêmica.

Além disso, assinalamos que as áreas fundamentais que o PDI-UFPE indica como essenciais: a atualização dos PPC ofertados pela UFPE, que devem abordar conteúdos que versem sobre as pessoas com deficiência, inclusão e acessibilidade, que contribuam com a qualificação de profissionais sensíveis e atuação inclusiva no mercado de trabalho; melhoras das condições de Acessibilidade da instituição; Fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade

do Interior; organização de atividades e eventos sobre Acessibilidade para sensibilização da comunidade acadêmica; assim como orientação aos coordenadores de curso e professores de graduação e pós-graduação sobre adequações didático-pedagógicas em consonância com as singularidades dos estudantes com deficiência e/outras necessidades educacionais específicas (PDI-UFPE, 2019, p. 51) estão inversamente proporcionais à realidade perscrutada, sendo urgentemente necessárias atitudes e ações articuladas da toda a instituição que estejam de acordo com o intento da universidade para que esses empreendimentos organizacionais sejam efetivados.

Ressaltamos que para consumir e cumprir o que a própria UFPE considera essencial como: “Criar cursos novos, estruturados de forma transdisciplinar” (UFPE DO FUTURO, 2018, p. 07) e “Formação de pessoas qualificadas com as habilidades interdisciplinares necessárias à sociedade do aprendizado, em níveis de graduação e pós-graduação, promovendo a autodeterminação, criatividade e inclusão social.” (UFPE DO FUTURO, 2018, p. 29) ainda há muito a ser percorrido no que tange aos currículos examinados e na realidade encontrada no âmbito dessas licenciaturas do CAA-UFPE.

[...] faz-se necessário rever as recomendações e dar a estas caráter obrigatório, de modo que possa ser garantida a oferta de pelo menos uma disciplina obrigatória especificamente relacionada à educação especial, e a transversalidade da discussão nas demais disciplinas. (BORGES; SANTOS; COSTA, 2019, p. 153).

Além disso, devemos sempre ter nos horizontes de perspectivas que a Justiça Social e conseqüentemente a Justiça Curricular só são perfeitas quando propõem a diversidade de movimentos e de ações políticas produzidos hodiernamente, com a incorporação de culturas e de identidades dos estudantes na sua pauta formativa. Currículos rígidos e técnicos não consideram a Justiça Curricular ao desvalorizar os conhecimentos dos sujeitos, dando ênfase a conhecimentos da ciência específica, da norma culta, da cultura nobre. O não-reconhecimento da diversidade e a novas formas de cultura, de saberes, de racionalidades e visões de mundo são formas de exclusão e de injustiça curricular (SANTOMÉ, 2013; ARROYO, 2013).

Embora esses dados apresentem panorama comum dos currículos analisados, sabemos que o território curricular é campo de disputa e de relações de poder (ARROYO, 2013), os limites e as possibilidades de se abordar a Educação de Pessoas com Deficiência apresentam nuances e detalhes que são peculiares a cada currículo, uma vez que dependem de arranjos e atravessamentos próprios, com diferentes transversalidades, proporções, organizações,

composições e ordenações ideológicas, didáticas, disciplinares e transdisciplinares, que estão imbrincadas às ações dos participantes de cada currículo.

Nesse viés, analisamos os pormenores dos limites e das possibilidades de constituições da Educação de Pessoas com Deficiência para compreender suas abordagens nos âmbitos disciplinares e transdisciplinares, assim como delinear os lugares ocupados na tessitura das questões curriculares de cada licenciatura. Essas análises aprofundam as filigranas envolvidas nas configurações de poder que ocorrem especificamente em cada currículo, com suas realidades. Ratificamos com a apresentação de detalhes os resultados acima brevemente descritos, ao mesmo tempo que também expomos as particularidades inerentes de cada currículo, uma vez que não é possível igualar diferentes currículos em similaridade de relações exercidas. Nesse sentido, apresentamos essas minúcias por meio das análises curriculares nas formações docente iniciais em Pedagogia, Física e Química do CAA-UFPE, que fortalecem e solidificam em riqueza de matizes o que cada documento apresenta e o que cada sujeito percebe das questões curriculares, dividindo em duas categorias de análise: os **Âmbitos disciplinares e transdisciplinares da Educação de Pessoas com Deficiência nos currículos**; e o **Delineamento do lugar da Educação de Pessoas com Deficiência nas questões curriculares das licenciaturas**.

5.1 Âmbitos disciplinares e transdisciplinares da Educação de Pessoas com Deficiência em currículos de licenciaturas do CAA-UFPE

Nessa categoria de análise, apresentamos a averiguação de cada Projeto Pedagógico de Curso juntamente com as percepções expostas pelos sujeitos de cada licenciatura. Nesse sentido, analisamos detalhadamente como cada currículo se organiza, tratando sobre as abordagens que disciplinas (obrigatórias e eletivas, assim como suas ementas e bibliografias) fazem sobre as pessoas com deficiência, além de os âmbitos transdisciplinares de cada currículo têm constituído a Educação de Pessoas com Deficiência, com os limites e as possibilidades.

5.1.1 A Licenciatura em Pedagogia do CAA-UFPE

A licenciatura em Pedagogia do CAA-UFPE compreende que a educação e a formação possuem finalidade humanizadora, que têm como uma de suas características a diversidade.

Afirma reconhecer a natureza humana como diversa e considera as pessoas com suas particularidades, seus limites, suas possibilidades. Expressa que o “curso oferecerá uma cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (CAA-UFPE-PPC-PEDAGOGIA, 2010, p. 17). Sendo o perfil profissional algo intencional e ideológico, admite preocupação com formação inicial que aborde a diversidade humana, esperando-se atuação laboral nesses vieses.

Profissional apto a desenvolver, entre outras atitudes cidadãs: Zelar pela dignidade do ser humano, pela dignidade do seu trabalho de educador e pela diversidade presente entre os educandos; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (CAA-UFPE-PPC-PEDAGOGIA, 2010, p. 18-19).

No entanto, de acordo com Apple (1982, 2006), o currículo é envolto de contingências e contradições com o que é expressado. Apesar de externar perspectiva educacional diversificada, há ausências de aspectos legais e teóricos que amparem essas diligências formativas no próprio currículo, assim como há omissão de dados científicos para contextualizar a inclusão de pessoas com deficiência, inclusive na própria universidade. Essa realidade é observada pelas participantes ao apontarem a necessidade de se abordar esses aspectos.

Quando a gente vai para a Educação da Pessoa com Deficiência, a gente entende que o currículo deveria vir assim, de uma forma que preparasse o profissional, o educador, né? De várias formas, né? Principalmente porque a gente tem uma ampla, uma múltipla variedade de deficiências, né? E quando eu faço uma análise, uma leitura do currículo do meu curso, que é Pedagogia, eu vejo que existem algumas lacunas. Existem algumas lacunas porque principalmente a gente da licenciatura em Pedagogia tem apenas um semestre com uma disciplina de Educação Especial para ter um pouco do entendimento das deficiências que o educador vai se deparar, né? Então, como é que eu enxergo a pessoa com deficiência a partir do currículo que é fornecido pela UFPE? A gente tem que ir além desse currículo. A gente tem que ir além do currículo que se oferece, então a gente tem que fazer o nosso estudo à parte. A gente tem que ter uma dedicação para poder chegar a esse entendimento, porque pelo que a universidade oferece, eu diria até que seria necessário um estágio também, uma disciplina de estágio para poder a gente ter uma noção maior do que é essa pessoa com deficiência, né? [...] Então, assim, o currículo deveria ter uma preparação maior, não só com a parte teórica. (DISCENTE HELEN KELLER).

A abordagem precisa ser uma abordagem que leve em consideração a perspectiva dialógica e o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direito e é importante que a gente faça isso, porque quando a gente trabalha com direitos humanos partindo dos pressupostos, que são os documentos nacionais e internacionais para garantia de direitos, ninguém pode ser reduzido em sua condição humana por diferenças ou características, a diferença é um elemento que nos enriquece. (DOCENTE DORINA NOWILL).

Concordamos com Arroyo (2013) no tocante à constituição curricular como campo de construções e reconstruções. Nessa conjuntura, em consonância com Apple (2006), é necessário examinarmos tanto aquilo que ele chama de “regularidades do currículo explícito”, como também averiguarmos o que está implícito em normas, valores e disposições quanto aos pressupostos ideológicos e epistemológicos que constituem as interfaces do currículo.

Sob essas óticas, o curso de licenciatura em Pedagogia do CAA-UFPE, realizado em no mínimo dez semestres no período noturno, possui 3220 horas necessárias para sua conclusão. Dessas horas, 2755 horas são de atividades formativas, sendo 2385 horas para disciplinas obrigatórias e 370 horas para disciplinas eletivas. Além disso, 360 horas são destinadas para os quatro estágios supervisionados e 105 horas para atividades complementares como monitoria, participação em congressos, em grupos de pesquisa, em grupos de extensão, em seminários e em outras atividades científicas (CAA-UFPE-PPC-PEDAGOGIA, 2010).

No tocante ao arranjo curricular do curso perante a Educação de Pessoas com Deficiência no âmbito disciplinar, encontramos menção explícita à diversidade e às pessoas com deficiência apenas nas disciplinas obrigatórias de Educação Especial (EDUC0060), Libras (EDUC0058) e nas disciplinas eletivas de Educação e Inclusão social (EDUC0034) e Direitos Humanos, Democracia e Inclusão Social (EDUC0185), que são consideradas como disciplinas específicas sobre o tema. Essa realidade é contrastante com o que o curso teoricamente aborda no seu PPC, uma vez que versa muito pouco nos âmbitos das disciplinas sobre as pessoas com deficiência e sua inclusão educacional. Ao serem questionados sobre disciplinas que abordam a Educação de Pessoas com Deficiência, os participantes entendem que o currículo deve ser revisto e prontamente aprimorado. Apesar do reconhecimento de se debater alguns aspectos teóricos, entendem que a temática é abordada superficialmente e de maneira desarticulada, sobretudo no aspecto prático, inviabilizando a práxis.

Educação especial no sétimo período e nada mais. [...] Veja, eu acho que ficou a desejar. Ficou a desejar, principalmente quando a gente ia para as disciplinas mais práticas, vamos dizer assim, né, que a gente vai vivenciar muito em sala de aula, nas próprias disciplinas que a gente vê nas escolas, história, Geografia, ensino da língua materna, matemática, né? E então a gente não tinha essa interdisciplinaridade do tema. [...] A gente viu aquela parte da Declaração de Salamanca, né, daquela convenção, da conferência que teve, né? A gente iniciou, depois a professora passou um pouco, mas não foi muita coisa não, viu? [...] Mas também é caminhar junto com essas pessoas, com os tipos das deficiências, né? É como eu te disse, eu acho que um semestre é pouco. É pouco para a gente ver isso. (DISCENTE HELEN KELLER).

Trabalhou especificamente na disciplina de Educação Especial e na disciplina de Libras, mas também somente foi nessas disciplinas, né? Nas outras, não trouxeram

assim de forma contextualizada, interdisciplinar, transversal? Não. (DISCENTE LOUIS BRAILLE).

É, eu ainda acho que a gente tem esse problema na universidade, realmente iria mentir para você se dissesse o contrário. Por isso que a gente resolveu fazer seminários, porque anualmente para que a gente possa além de garantir na licenciatura do CAA, a gente abre para outros alunos [...] porque a gente percebe essa dificuldade de integração de saberes, mas não só de integração, assim como de Interdisciplinaridade, tipo uma discussão mais ampla, uma discussão mais ampla com os teóricos, de pessoas que estejam aprofundando esse debate. (DOCENTE DORINA NOWILL).

Os participantes percebem grande lacuna curricular no âmbito das disciplinas, sendo uma temática desconexa e inobservada na maior parte delas. Dessa forma, a constituição e abordagens se dão, com pontualidade e de forma verticalizada, nas disciplinas específicas do currículo.

Importante frisar que não se pode focar tão somente na disciplina de Educação Especial a função de facilitar a disseminação de subsídios e conteúdos para melhor compreender os alunos em condição de deficiência, pois faz-se necessário que haja uma interdisciplinaridade. Portanto, é preciso pensar no papel das várias disciplinas do curso em desempenhar uma colaboração mútua para contextualizar a teoria e a prática de determinada disciplina relacionando-a com as peculiaridades do alunado. Em outras palavras, que a atuação no campo possa ter como fulcro a articulação entre todas as disciplinas do currículo, tendo em vista que no estágio o discente poderá sistematizar os conhecimentos que foram trilhados durante as disciplinas. Dessa forma, tal preocupação só vem a enaltecer a função da interdisciplinaridade enquanto teia de saberes que sejam estratégicas para lidar com os processos de ensino e aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as). (SOUZA, 2017, p. 101-102).

Apesar do curso reconhecer que: “A ação educativa interdisciplinar permite a relação de vivências e conhecimentos. A transversalidade abre possibilidade para a complexidade, ampliando a forma de organização do pensamento e das vivências atitudinais e sociais” (CAA-UFPE-PPC-PEDAGOGIA, 2010, p. 13), essa majoritária omissão determina limitação, no que tange à Educação de Pessoa com Deficiência, para pretensa interdisciplinaridade. A transversalidade do tema, nessa perspectiva, também é prejudicada, visto que unicamente duas disciplinas obrigatórias (Educação Especial e Libras) abordam a Educação de Pessoas com Deficiência, que representam, juntas, somente 120 horas do curso, ou seja, menos de 10% da carga horária destinada às disciplinas obrigatória se constitui como conhecimento relacionado às pessoas com deficiência. Essa insuficiente carga horária para tratar o tema, assim como a exclusiva abordagem em disciplinas específicas, prejudica a construção de agenda pluralista que considere as pessoas com deficiência e seu reconhecimento na formação dos licenciandos (ARROYO, 2013).

Quando questionados sobre a carga horária disponibilizada para as disciplinas no currículo tratarem sobre o tema, os participantes reforçam a exiguidade e conseqüentemente

corroboram com a ausência de interdisciplinaridade e transversalidade, ressaltando currículo estreito.

Pouca. Pouca, né? Como eu te falei, eu só tive um componente curricular para trabalhar, né? Essa questão só tive pouquíssimo, pouquíssimo e quando a gente estava pagando essa disciplina. [...] Mas eu acho que para a gente, falando agora Pedagogia, especificamente, a gente deveria ter tido uma carga horária prática. [...] Agora essa dificuldade é porque não houve um preparo e não há um preparo no seu processo formativo. Então essa dificuldade, a consequência está sendo da formação. Então, se o professor quer ser um professor, que tenha as habilidades de lidar com esses sujeitos, né? Eles precisam buscar conhecimento à parte, especialização. Em cursos, né? Formações continuadas para poder saber lidar pedagogicamente no dia a dia, né? [...] Tem Libras, mas a gente só vai se deparar com os sujeitos que têm deficiência auditiva, é? (DISCENTE HELEN KELLER).

Eu acho que é uma carga horária ok, mas eu sinto que falta. Eu sinto que falta, por exemplo [...] porque poderia repensar o currículo junto com outras cadeiras, entende? A temática, a política, “transversalizar” e “interdisciplinarizar” nessas cadeiras também. (DISCENTE LOUIS BRAILLE).

Os participantes da pesquisa asseveram que o currículo necessita oferecer mais e transfigurar a diversidade como eixo articulador da formação. Além disso, atentam para a necessidade da universidade e dos pares docentes envolvidos no currículo estarem sensíveis e abertos ao paradigma da inclusão, que deveriam promover abordagens horizontais do tema e superassem o corporativismo, que exerce hegemonia curricular.

Eu acho também que temos coisas que me assustam um pouco, que é o corporativismo dentro dos cursos, em particular no curso de Pedagogia. Então você tem núcleos que são muito antipáticos a outros debates, a gente que é de outras áreas... a gente se sente muito excluído, então o pessoal que discute ensino, o pessoal que discute currículo, cria suas bolhas e temos muita dificuldade para dialogar com essas áreas emergentes da Pedagogia. É isso. (DOCENTE DORINA NOWILL).

Enquanto a discente Helen Keller afirma: “Eu acho que deveria aumentar o número de disciplinas, de componentes curriculares que tratassem desses sujeitos, talvez um componente fosse apenas só com essa parte da legislação, um componente voltado para o estudo da legislação da pessoa com deficiência” (DISCENTE HELEN KELLER), as docentes aludem à necessidade de a Educação de Pessoas com Deficiência ser condutora da formação inicial, que as disciplinas incorporem valores inclusivos que ultrapassem ações individuais de poucos docentes.

Eu acho que enquanto curso a gente se mobiliza pouco para pensar essas questões [...] Ainda é muito pouco enquanto curso. [...] Eu considero que o curso ainda precisa melhorar nesse ponto. Veja, eu acho que a questão da inclusão deveria estar presente em todas as nossas disciplinas, né? Como um tema transversal, mas ainda eu acho que até pela dificuldade dos professores em relação à formação, a pensar na temática, né, a gente não consegue uma transversalidade. [...] De qualquer forma, eu acho que de forma interdisciplinar, a gente teria que no curso pensar nessa articulação, mas eu acho que ela não acontece. (DOCENTE LUIZA).

Eu acho que transformando isso em um eixo articulador das licenciaturas. Falta, eu diria, que em primeiro lugar, como eu precisei, que há pouco espaço para essa discussão, mas ainda falta uma tomada de decisão dessa questão como eixo articulador da formação. [...] Eu acho que trabalhos, como esse seu, têm uma contribuição social muito importante, que é de discutir o lugar desse debate nos currículos de formação docente, até que ponto a gente se encontra numa discussão dentro do que é exigência legal ou de fato é aquilo que incorpore os valores e o reconhecimento da condição humana dessas pessoas. (DOCENTE DORINA NOWILL).

Outra problemática se situa no momento da oferta das disciplinas obrigatórias específicas de Educação Especial (EDUC0060) e de Libras (EDUC0058). Enquanto a disciplina obrigatória de Educação Especial (EDUC0060) é ofertada no 7º período, depois de já terem sido cursados os obrigatórios Estágios Supervisionados I (EDUC0015) e II (EDUC0016), que respectivamente representam horas teóricas e práticas de triangulação entre docência, planejamento pedagógico e análise de problemáticas educativas na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, a disciplina de Libras (EDUC0058) é disposta no 9º período, momento que o percurso curricular dos licenciandos já está quase finalizado, que várias disciplinas já foram vivenciadas e que todas as Metodologias de Ensino e todos os Estágios Supervisionados, por exemplo, já foram cursados. Essa desarticulação se agrava ao fato de que os pedagogos em formação inicial já estão no penúltimo período para finalizar a licenciatura, fazendo com que a possibilidade de interlocução da disciplina aos outros componentes e vivências sejam muito prejudicados. Além disso, a disciplina de Educação Especial (EDUC0060) é disposta concomitantemente ao Estágio Supervisionado III (EDUC0017), que tem o fito de investigar a relação da gestão escolar com as demandas da Educação Básica. Na nossa análise, o momento dessa oferta simultânea igualmente representa limitação à Interseccionalidade entre teoria e prática, visto que os primeiros conteúdos da disciplina estão sendo apresentados enquanto que as primeiras observações e intervenções já estão sendo realizadas junto às gestões escolares, que são o mote do Estágio Supervisionado III (EDUC0017).

O papel de refletir sobre a própria prática perpassa pela contextualização do estágio supervisionado enquanto mecanismo de concretização dessa prática. Para tanto, tal estágio assume um papel primordial para a *práxis* do curso em que os discentes terão a oportunidade de vivenciar os conhecimentos que foram sistematizados na teoria, tornando, assim, uma *práxis* coesa com a prática pedagógica. Dessa forma, o estágio supervisionado deve ser estruturado com o intuito de transcender o âmbito do ensino e concretizar uma constante reflexão-ação sobre a prática com a finalidade de repensar a teoria que a precede. Em outras palavras, a estruturação do ensino atrelado à pesquisa como forma de ampliar a atuação nesse estágio para a concretização de um momento de regência que possa significar a afirmação dos conhecimentos internalizados durante as disciplinas do curso em detrimento de encará-lo como um momento de observação ou atividade obrigatória. (SOUZA, 2017, p. 100-101).

A organização curricular dessas duas disciplinas específicas obrigatórias e suas respectivas ofertas estão desconjuntadas das necessidades teórico-práticas que o âmbito curricular deve propor no que tange à Educação de Pessoas com Deficiência, pois inviabilizam várias triangulações que poderiam ser esboçadas por parte dos licenciandos. A docente Dorina Nowill reconhece essa dificuldade do CAA-UFPE e da licenciatura em Pedagogia, que não se organizam sistematicamente para dispor de estágios supervisionados aos licenciandos que proponham experiências pedagógicas com alunos com deficiência incluídos, considerados aspectos imprescindíveis para o progresso formativo, ao afirmar que: “É muito pouco ainda, eu posso dizer a você. Mas não quer dizer que esse pouco você não possa fazer alguma coisa, mas nós não temos ainda visitas às escolas que têm alunos com deficiência incluídos.” (DOCENTE DORINA NOWILL).

Por isso que eu digo que a gente deveria ter uma disciplina de estágio para gente trabalhar bem especificamente porque a gente tem estágio na educação infantil. Veja, veja mesmo, a gente tem estágio na educação infantil, e ele é antes de ter a disciplina de educação especial. E tem mais, essa disciplina de educação especial já é no final do curso, mas já tem estudantes da licenciatura que já estão estagiando. [...] E outra coisa, é em relação aos estágios, a gente aqui no CAA, no curso de Pedagogia, a gente tem 4 estágios. Um é estágio na educação infantil, o outro é no ensino fundamental. Aí a gente tem um em movimento sociais. E um na gestão. Veja bem, todos esses componentes curriculares, nenhum mencionou a possibilidade de pessoas com deficiência ou fez a gente refletir nessa parte teórica, sobre o contato com o estudante com deficiência? Nenhum. [...] Então veja assim, todo o ambiente que perpassa alguma atividade educativa, todo profissional que vai trabalhar nesses ambientes, eles precisam de uma formação para lidar com esses sujeitos que têm deficiência, né? Então, assim, veja, não é só o ambiente escolar, a gente tem outros ambientes, né? Então, veja, estágio na educação infantil, ensino fundamental, movimentos sociais e da gestão, nenhum desses componentes curriculares, na parte teórica, a gente debateu, refletiu sobre a possibilidade da gente ter contato com esses sujeitos com a deficiência. Então veja, né? Então aquela interdisciplinaridade que você falou não existe. Não, não tem. Não tem de jeito nenhum, né? Então, assim, mais uma lacuna. (DISCENTE HELEN KELLER).

Mesmo que concordemos com Martins (2003) sobre a importância de oferecer conteúdo obrigatório específico, em disciplina específica, sobre a pessoa com deficiência no perfil obrigatório do currículo de formação inicial docente como possibilidade formativa, como o caso do componente de Libras (EDUC0058) e de Educação Especial (EDUC0060) neste curso de Pedagogia do CAA-UFPE, entendemos por outro lado, conforme Imbernón (2000), que a formação inicial deve garantir e permitir ao professor a prática de uma educação transformadora, equitativa, atuante, reflexiva. Embora o currículo do curso supere a exigência legal de apenas ofertar a disciplina de Libras como obrigatória, o anexo de uma ou outra disciplina desarticulada de interdisciplinaridade, eixo formativo, assim como momentos,

vivências e experiências em espaços de inclusão de pessoas com deficiência não permite a superação de formação inicial deficitária e frágil.

De acordo com Zeichner (1993) e Schön (2000), a formação docente necessita propor a reflexão, que só se torna viável, no entanto, com a conexão entre teoria e prática, que propiciem ao docente a análise pedagógica ampla advinda de formação sólida. Essa reflexão teórico-prática sobre a Educação de Pessoa com Deficiência teria alguma mínima articulação se ao menos essas disciplinas específicas, por serem as únicas a tratar do tema nesse currículo, fossem vivenciadas em períodos anteriores do curso, em semestres iniciais, antes dos estágios supervisionados e dialogadas durante a preparação inicial de forma conjunta com outras disciplinas, que propiciassem um eixo estruturado de formação.

É impossível ou inviável uma formação inicial de docentes para as escolas inclusivas com um currículo tão mínimo, com componentes obrigatórios de 60 horas de carga horária teórica e nenhuma carga horária prática, ministrados nos últimos períodos do curso juntamente com Estágio Supervisionado III e Monografia I ou Estágio Supervisionado IV e Monografia II. Por conseguinte, esses componentes deveriam ser realocados em outros períodos, preferencialmente antes das atividades de estágio e do trabalho de conclusão de curso. (OLIVEIRA, 2019, p. 76).

Segundo Cartolano (1998), os estágios supervisionados representam um dos principais elos entre a teoria e a prática relacionadas à inclusão, pois permitem que os futuros professores possam correlacionar seus conhecimentos teóricos com as demandas educacionais presentes nas salas de aulas regulares onde fazem estágios. Para Gomes (2017), as disciplinas teóricas devem tratar sobre o arquétipo teórico da inclusão e tudo que a envolve no contexto social e educacional, enquanto os estágios devem ser espaços de aprofundamento prático desse paradigma.

Portanto, o estágio supervisionado se torna um momento de práxis inclusiva significativa para o discente se identificar com a atuação. Diante deste panorama, para além do vivenciar da prática, o estágio supervisionado torna-se um momento de constante reflexão sobre o vir a ser da prática pedagógica enquanto atuação profissional. Para tanto, o(a) aluno(a) da licenciatura poderá se apropriar dos conhecimentos ligados à disciplina de Educação Especial e, por sua vez, realizar uma triangulação entre tais conhecimentos com a sua (con)vivência da prática, pois assume-se que tal articulação poderá render “bons frutos” para o processo de inclusão educacional. (SOUZA, 2017, p. 99).

De acordo com esse entendimento, os estágios curriculares obrigatórios são momentos oportunos e valiosos para preparação adequada à inclusão e ao desenvolvimento profissional, que permitem triangulações necessárias e indispensáveis para uma prática pedagógica condigna. Dessa forma, ao serem ofertados antes das disciplinas obrigatórias específicas, a práxis inclusiva dos pedagogos em formação inicial do CAA-UFPE é sobejamente tolhida. Essa

infundada desarticulação adquire ainda mais gravidade quando levamos em consideração os dados do Censo da Educação Básica (BRASIL/INEP, 2021a), que indicam que Pernambuco e Caruaru têm vivenciado progressivo incremento de alunos com deficiência incluídos em sala regular ao longo dos anos, demonstrando ainda mais a imprescindibilidade de apresentar conhecimentos, conceitos, direitos e amparo legal da inclusão de pessoa com deficiência previamente aos estágios, para que os licenciandos possam ensejar práxis pedagógica atuante, justa, democrática. O avanço legal no âmbito da inclusão tem sido repercutido no Censo, mas não tem sido seguido na mesma proporção neste currículo de formação inicial docente.

Assim, na formação do professor continua a ausência de articulação entre a teoria e a prática. Privilegia-se a teoria em detrimento da prática. Logo, são visíveis no currículo as lacunas de conteúdo que precisam ser relacionadas, atualizadas e inter-relacionadas com o cotidiano escolar. É necessário instituir um espaço específico e amplo para cuidar da formação de professores para a educação especial, caso contrário esta área continuará à deriva e de nada adiantará a “modernidade” da lei sem a garantia da formação adequada para todos os professores. É importante conhecer para compreender e intervir, questionar como se desenvolve esse processo, para atuar frente a essa realidade, para adaptar determinado conteúdo e para incorporar em seu fazer pedagógico. Por isso, inclusão não se refere apenas ao acesso a conteúdo, mas saber atuar e intervir sobre. (OLIVEIRA, 2019, p. 78).

Apesar dessas limitações na constituição interdisciplinar e eixo transversal da temática pelo arranjo das disciplinas, podemos citar como possibilidade curricular de abordagem da Educação de Pessoas com Deficiência no curso a partir da oferta de disciplinas eletivas como alternativa para os pedagogos em formação inicial do CAA-UFPE. Segundo Brabo (2015), a oferta de disciplina específica sobre inclusão de pessoas com deficiência pode ser uma circunstância favorável para conceber uma experiência formativa transformadora, que enseje mudança e se torne condicionante para uma preparação adequada e voltada para a demanda, embora esteja distante de um perfil curricular formativo propriamente inclusivo.

Em relação aos componentes eletivos, existem as disciplinas eletivas de Educação e Inclusão social (EDUC0034) e Direitos Humanos, Democracia e Inclusão Social (EDUC0185), que versam expressamente sobre a temática. Se essas disciplinas eletivas forem constantemente propostas, cursadas e ofertadas em períodos iniciais do curso ou até mesmo antes dos estágios, assim como serem pontes de diálogo com outras disciplinas, que conseqüentemente geram repercussões curriculares, importante rizoma formativo é gerado para esses licenciandos, abrindo brechas em um currículo fechado. Apesar de não serem obrigatórios, esses componentes eletivos podem representar alternativas, mesmo que pontuais, para os pedagogos. A disciplina eletiva de Educação e Inclusão social (EDUC0034) apresenta concepções satisfatórias que podem ser diferenciais em preparação inicial docente.

Conhecer e analisar as Propostas de Inclusão para o Sistema Educacional brasileiro e suas implicações nas práticas educativas; Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) acerca da educação especial frente à política de Inclusão: concepções, fundamentos, história, leis, formação de profissionais; Análise e construção das representações sociais favoráveis à diversidade, enfoque na valorização de potencialidades e respeito ao ser humano. (CAA-UFPE-PPC-PEDAGOGIA, 2010, p. 87-88).

A disciplina eletiva de Direitos Humanos, Democracia e Inclusão Social (EDUC0185), que possui carga horária de 60 horas, sendo 20 horas teóricas e 40 horas práticas, é especialmente importante por abarcar em seu bojo disciplinar a triangulação de carga horária teórica, de carga horária prática e metodológica em suas estruturações de conteúdos programáticos. Ela é notadamente interessante por expressar perspectivas transformadoras na formação inicial dos pedagogos do CAA-UFPE, conforme trecho de sua ementa:

[...] Tendo a atenção de crianças e adolescentes em situação de abrigamento e tutela do Estado, através dos municípios, a disciplina abordará as concepções clássicas e atuais dos direitos humanos, numa metodologia em que a teoria e a prática se encontram, os estudantes e os docentes serão levados a diagnosticar situações de vulnerabilidade social, desigualdade e exclusão e construir alternativas possíveis, factíveis no âmbito local, através de projetos de intervenção de afirmação de direitos humanos no âmbito da saúde e da educação no município de Caruaru, em convênio firmado com a Secretaria de Desenvolvimento social e direitos humanos deste município, estando envolvidos nas ações de intervenções: Estudantes e docentes dos seguintes cursos Pedagogia, Física e Medica, voluntários e projetos de extensão universitária. (CAA-UFE-PPC-PEDAGOGIA, 2010, s/n).

Especificamente sobre essa disciplina e sua oferta, a docente Dorina Nowill tece comentários, mostrando que é possível gerar atuante práxis curricular a partir de sua proposição. Essa cadeira foi pensada e colocada em prática pela própria professora e pela docente Julia Brace com os estudantes das licenciaturas em Pedagogia e Física, sinalizando-nos que a experiência dessas duas docentes compenetradas com a inclusão é capaz de edificar caminhos, agindo sobre as lacunas que são encontradas nessas grades fechadas, causando rasgos e contingências nesses currículos (ARROYO, 2013).

Eu entendo que essa interdisciplinaridade é muito pontual. Vou dar um exemplo a você. Eu ofereci por três semestre junto com a professora Julia Brace uma disciplina eletiva [Direitos Humanos, Democracia e Inclusão Social], e aí a gente percebeu que a gente precisou e teve a necessidade de trazer alguém da Medicina e nós fizemos aqui estudos nas casas abrigo onde ficam as crianças que são retiradas do núcleo familiar e são colocadas para adoção. Aqui em Caruaru nós temos 25 casas abrigo. Nós demos um suporte a essas instituições em que nós identificamos lá crianças com deficiência e durante esse período nós levamos os professores e estudantes da Pedagogia, professores e estudantes da equipe pedagógica do CAA, do NACE, mas também do curso de Medicina para atender essas crianças. [...] Então nós fizemos um trabalho muito interessante, um trabalho muito lindo, que a gente não pôde continuar devido à Pandemia e nesse momento só o pessoal de Medicina continua lá. Eu acho que foi um trabalho muito bacana, mas eu acho que o mais interessante foi que a gente pôde trabalhar [juntos] e a gente tinha uma média de duas, três crianças com deficiência e essas crianças passaram a ser trabalhadas com orientações específica da Professora

[nome suprimido] especialista nos estudos e pesquisas em relação às pessoas com deficiência. Então aqueles que eram mais questões voltadas ao campo do Direito ficavam comigo, como a garantia da visita, o encontro das famílias, isso ficava mais comigo, mas quando era detectado algum tipo de deficiência aí as atividades eram pensadas pelas professoras e pela Psicóloga também. Então a gente, dentro daquilo que a gente tem tentado fazer, tem sido dentro dessa articulação do grupo de pesquisa, dentro dessa articulação na extensão universitária e no curso dando continuidade àquilo que a gente vê que o aluno chegou, mas eu não vou mentir para você, por exemplo, a gente não tem um projeto transdisciplinar que recorte a licenciatura, isso a gente não tem. (DOCENTE DORINA NOWILL).

A disposição de momentos formativos que dialoguem sobre a relação teórica e prática de conhecimentos, atitudes e constituições da Educação de Pessoas com deficiência é imprescindível para que os licenciandos saiam das universidades com aportes perante a diversidade. Disciplinas como essas se apresentam como possibilidades na formação inicial docente perante o paradigma inclusivo.

Na nossa ótica, no entanto, por serem disciplinas eletivas, podem ou não ser cursadas pelos licenciandos, uma vez que dependem da oportunidade e da disponibilidade de cada estudante para a vivência dessas disciplinas. Dessa forma, submetem os discentes às suas ofertas eventuais para a aquisição e/ou aprofundamento de conhecimentos no âmbito do currículo. Assim, apesar de ser uma importante elaboração disciplinar realizada pelas professoras engajadas com possibilidade de rasgo curricular perante o reconhecimento formativo de acordo com a demanda inclusiva das pessoas com deficiência na educação, ainda se configura mais como uma ação pontual do currículo do que propriamente um corte transversal da temática na formação inicial. Nesse sentido, entendemos que esses dois componentes eletivos poderiam ser componentes obrigatórios do perfil curricular ou, ao menos, poderiam ser disciplinas eletivas ofertadas na maior quantidade possível dos semestres para que alcancem a maior parte dos licenciandos.

Em se tratando de espaços transdisciplinares do currículo de Pedagogia do CAA-UFPE, o PPC incentiva os licenciandos a atividades complementares, podendo efetivarem a partir de participação em congressos, grupos de estudo, grupos de pesquisa, atividades extensionistas, seminários (CAA-UFPE-PPC-PEDAGOGIA, 2010, p. 33). Esses ensejos representam oportunidades para os pedagogos em formação, mas que em boa parte dependem de fomentos da UFPE, do CAA-UFPE e do NFD para o usufruto dessas ocasiões. Como sabemos, a transdisciplinaridade é importante espaço curricular para os docentes em formação inicial articularem conteúdos, teorias, metodologias e práticas (SOUZA, 2017; OLIVEIRA, 2019; BRABO, 2015, entre outros).

No que tange sobre esses espaços, momentos e ações transdisciplinares, o PPC de Pedagogia do CAA-UFPE é negligente e não exprime nada sobre a Educação de Pessoas com Deficiência. Dessa maneira, deixa a abordagem inexpressiva, desarticulada e dependente de propostas eventuais de professores mais experientes e engajados do curso para constituir alguma intervenção.

Olhe, que eu lembro, nada. O curso aqui de pedagogia da UFPE eu acho que essa questão da deficiência deveria estar incluída, né? [...] Então eu acho que era uma ótima oportunidade para também a gente abordar essa questão da pessoa com deficiência, estar sendo refletida, debatida, né? Mas que eu lembrei, não teve, não teve não. Nenhum evento assim que, né? E seria perfeito, né? Mas não teve. (DISCENTE HELEN KELLER).

A faculdade divulga muito questões do quilombola, questões da negritude, questões de política, né? Divulga porque tão ali, tão latentes, essas pessoas estão mais frequentes no curso. Mas e porque não discutir a questão da pessoa com deficiência, da realidade, dos elementos que atravessam? Por que não chamar palestrantes com necessidades educativas especiais, entende? (DISCENTE LOUIS BRAILLE).

Eu acho que falta um maior diálogo institucional, eu acho que a gente também vive alguns modismos nos cursos de licenciatura. [...] Eu acho que a primeira coisa é que a universidade é muito preguiçosa para sair do seu espaço. Na universidade, a gente fica na universidade, quem vai atrás é o nosso aluno. [...] Então apesar dos esforços que a universidade faz, ela ainda está muito distante das famílias, dos grupos, das organizações. [...] Eu acho que eu vejo que os alunos fazem isso em função das suas pesquisas, mas eu não vejo, por exemplo, a universidade interessada como instituição em trazer essas organizações para o seu espaço por mais que a gente queira dizer que está estudando, está ouvindo, mas as ações, quando acontecem, são muito verticalizadas e profundamente desarticuladas. [...] Então muitas vezes nós estamos produzindo conhecimentos de linha sobre essas pessoas sem as suas representações e eu sinto falta disso. É como se nós tivéssemos produzindo sobre elas sem elas. (DOCENTE DORINA NOWILL).

Embora o currículo do curso apresente essas desarticulações e ações verticalizadas, a docente Dorina Nowill apresenta possibilidades que podem ser construídas, visto que há sempre espaço para a edificação de alternativas ao entender o currículo como espaço de contextos (SACRISTÁN, 2000). A extensão, segundo a professora, é um tripé universitário que merece atenção e deve ser aproveitada sua curricularização para oferta de momentos transdisciplinares. A pesquisa também deve exercer seu papel, despontar como possibilidade, mas que deve, da mesma maneira, ser elaborada como eixo norteador de uma formação inicial reflexiva, justa, democrática, inclusiva. Como dito, essas ações devem superar as ilhas e alcançar o todo curricular em seus âmbitos disciplinares e transdisciplinares. Para que ocorra, a barreira atitudinal tem que ser dirimida prioritariamente.

[...] Mas eu posso dizer que existem as possibilidades, existem os projetos que nós apresentamos de extensão, orientação, apoio pedagógico, palestras livres com os diagnósticos que são levantados pelos bolsistas, pelos professores dessas áreas. [...] Eu acho que a curricularização da extensão vai ter um papel, a produção científica

também vem crescendo significativamente na área, mas eu acho que é uma omissão. Eu acho que é um terreno fértil que as pessoas estão produzindo e que as pessoas estão publicando cada vez mais, a gente tem visto pessoas interessadas nessa área, que eu acho que o mais importante não é só que a gente escreva sobre ela, mas que possam oportunizar às pessoas com deficiência que estejam na universidade ou participar da discussão do que é a deficiência, porque somos nós que estamos falando por essa pessoa. [...] Então a gente tem essas ondas que vão se oscilando e a gente vai tendo essas dificuldades de construir, então nós temos um grupo que discute essas respectivas pautas, você tem um grupo lá que está discutindo quilombolas, educação indígena, você tem outro grupo lá que tá discutindo os povos tradicionais, então cada um vai caminhando lá para sua área, vamos dizer assim, para sua cachaca. Eu acho que o diálogo poderia ser melhorado com projetos pedagógicos dentro da instituição. Nós estamos aí caminhando para curricularização da Extensão e isso pode ser um momento, a curricularização da Extensão, nós temos muitos alunos interessados. Eu digo isso, pois depois eu posso passar para você a lista de trabalhos e inscritos no nosso primeiro encontro, mais de 50% dos trabalhos escritos foram sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência, nós temos um grupo de pesquisa em que temos uma coletânea que publicamos dois livros por ano e essa ação que a gente recebe artigos, esses artigos são [em sua maioria] de educação inclusiva, é uma área que nós temos, assim, das licenciaturas, falo mais especificamente da Pedagogia há muitos estudantes interessados nessa temática e eu acho que talvez o caminho seja a curricularização da extensão. Eu tenho muita esperança que esse debate volte com muita força para dentro das licenciaturas provocado pelos projetos de curricularização da extensão porque é uma cobrança que não será mais como atividade complementar, será parte da estrutura curricular do curso, isso vai fortalecer muito. (DOCENTE DORINA NOWILL).

Dessa maneira, pelas análises do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia do CAA-UFPE e dados trazidos pelos sujeitos, percebemos que nas balizas do âmbito das disciplinas, a Educação de Pessoas com deficiência está sendo brevemente abordada em disciplinas obrigatórias específicas, nos componentes de Educação Especial (EDUC0060) e Libras (EDUC0058), mas que são ofertadas em semestres finais do curso, isoladas e desarticuladas de outras disciplinas, representando evidente limitação para constituição curricular interdisciplinar e transversalidade formativa. Em relação às disciplinas eletivas, a Educação de Pessoas com deficiência está nos componentes eletivos de Educação e Inclusão social (EDUC0034) e Direitos Humanos, Democracia e Inclusão Social (EDUC0185), que são ofertadas por demanda, disponibilidade, oportunidade e conveniência, indicando-se que se de fato forem dispostas com frequência e vivenciadas pelos licenciandos, representam alguma possibilidade formativa a temática no âmbito das disciplinas do curso. No entanto, da mesma forma que o arranjo curricular das disciplinas obrigatórias, as disciplinas eletivas ofertadas se apresentam de maneira verticalizada, sendo também limitadas.

Os âmbitos transdisciplinares do currículo, que poderiam ser possibilidades de constituição e abordagem da Educação de Pessoas com Deficiência na formação inicial, são ainda tímidos e desconexos. A pesquisa, a extensão e os momentos formativos além das

disciplinas precisam ser aprimorados e fomentados com frequência quantitativa e qualitativa para que o currículo conceba uma formação condigna.

Como sabemos, o currículo vivenciado é profundamente relacionado com os âmbitos disciplinares e transdisciplinares do curso, sendo fruto das ações experienciadas no percurso formativo que vão além do que está prescrito. Pelo que apresentamos, há limites persistentes para se constituir cotidianamente a Educação de Pessoas com Deficiência de maneira satisfatória nesse contexto curricular cujas resistências estão em vivências pontuais de ações docentes isoladas, experiências efêmeras em disciplinas específicas, com permanências de barreiras atitudinais, tecnológicas e arquitetônicas. Quando questionados sobre a constituição da Educação de Pessoas com Deficiência nas questões curriculares cotidianas, os sujeitos apresentam as limitações encontradas, principalmente no que tange a uma instituição apartada da temática, inacessibilidades e persistência de professores corporativistas, especialistas fechados em suas pesquisas/núcleos, pouco sensíveis à temática.

É muito pouco ainda, eu posso dizer a você. [...] Eu acho que falta articular mais esse eixo para que o reconhecimento da pessoa humana esteja no cotidiano, que não seja somente criar o NACE ou criar disciplinas que atendam à legislação, mas sim transformar isso numa discussão muito humanizada cotidianamente nos processos institucionais. Eu acredito que isso é possível para que a gente possa viver em um mundo mais próximo um do outro. [...] Era preciso ter um diálogo principalmente com muitas associações de pais e mães de crianças autistas. É preciso estabelecer contato com as associações, a gente aqui tem a associação de pessoas com deficiência que a universidade não busca esse sujeito. Eu acho que falta comunicação direta com esse sujeito. [...] Então os professores terão que estar atentos para poder estar provocando isso dentro dos cursos e aproveitar esse processo de curricularização que está chegando, a gente também tem que olhar para o novo se a nossas estruturas mais velhas não estão possibilitando esse diálogo. (DOCENTE DORINA NOWILL).

Eu acho que ainda para mim, a maior dificuldade são os professores e a universidade como um todo se sensibilizar para isso. [...] É, eu acho que o preparo dos professores, né? É para isso uma sensibilização nossa, e aí eu também estou me colocando no bolo, né? [...] Se a gente não fizer encontro profissionais, né? Não trabalharmos e nos sensibilizarmos para a temática, né? Acho que por isso que eu digo que o primeiro ponto para mim é essa sensibilização da temática junto aos professores, né? A gente tem o discurso da inclusão, mas na prática acaba não acontecendo, né? Por quê? Justamente, eu acho que não é uma coisa que a gente está sensibilizado para. Infelizmente, né? Estou dizendo aí de forma bem sincera. Não acho que isso aconteça só no curso de Pedagogia, eu acho que na instituição da [Universidade] Federal como um todo isso está presente. [...] Acho que a gente tem que mobilizar muitos professores para que eles possam trazer para o cotidiano debates sobre diferentes temáticas, né? E pensando numa inclusão de uma forma mais ampla, inclusive para as questões de direitos humanos. E aí entra a questão da inclusão da pessoa com deficiência também no nosso curso. [...] Mas eu acho que enquanto curso a gente se mobiliza pouco para pensar essas questões. (DOCENTE LUIZA).

[...] Acho que é inconsciente, está ali meio que, não sei, não passa na inteligibilidade da gente, entende? Nesse horizonte de enxergar que nem é uma coisa intencional, eu acredito, acho que é uma coisa mais do cotidiano não enxergar a importância do tema por não estar tão latente. (DOCENTE LOUIS BRAILLE).

Como sabemos por meio das percepções críticas do currículo, as constituições curriculares em seus aspectos cotidianos, disciplinares e transdisciplinares estão diretamente relacionadas com as intencionalidades formativas que são perpassadas (GIROUX, 1986). A análise específica dessas configurações de poder exercidas é realizada na segunda categoria analítica, espaço que discorreremos sobre os lugares atribuídos, as ideologias e, portanto, também, a Justiça Curricular referente à Educação de Pessoas com Deficiência no currículo do curso.

5.1.2 A Licenciatura em Física do CAA-UFPE

O Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Física do CAA-UFPE (CAA-UFPE-PPC-FÍSICA/LICENCIATURA, 2011) argumenta em prol de formação que supere o aspecto historicamente bacharelesco e que instigue os professores a democratizar o conhecimento científico para que os licenciados possam ter sua contribuição na sociedade. Pelo que apresenta, a sociedade é feita de contrastes, instrumentos de controle e aparelhos opressivos, ideológicos, que devem ser contidos com projetos educativos que os obstem, pois a educação: “pode ser também uma das vias de construção da consciência crítica, de saberes e competências que contribuam na inserção das pessoas num projeto de transformação social, cultural, político e econômico” (CAA-UFPE-PPC-FÍSICA/LICENCIATURA, 2011, p. 09). Nessa direção, entende que são demandados processos na direção de uma perspectiva de cidadania participativa, que: “[...] objetive a superação das relações de exclusões sócio-político e econômica. Nesta ótica, é fundamental o acesso à Educação Superior de qualidade, principalmente no que se refere à formação de professores da Educação Básica” (CAA-UFPE-PPC-FÍSICA/LICENCIATURA, 2011, p. 09).

Para que haja consecução dessas ações, defende que a formação inicial deve se desenvolver e se materializar: “através da contextualização e da interdisciplinaridade” (CAA-UFPE-PPC-FÍSICA/LICENCIATURA, 2011, p. 11), garantindo que: “A estrutura curricular deste projeto pedagógico contempla todas as disciplinas, estágios e atividades complementares necessários para desenvolver habilidades, fornecer princípios e diretrizes úteis à vida de um físico enquanto cidadão e profissional” (CAA-UFPE-PPC-FÍSICA/LICENCIATURA, 2011, p. 22).

No entanto, com as inerentes contradições curriculares, inclusive prescritas (APPLE, 2006), a possibilidade apresentada pelo curso é contrastada pela ausência de vários marcos pedagógicos contra-hegemônicos, sobretudo da Educação de Pessoas com Deficiência, predominando formatação eminentemente técnica e instrumental em todas as seções do documento. Nessa conjuntura, ao contrário do pressuposto inicial, o Projeto Pedagógico do Curso apresenta perfil bastante tecnicista, pormenorizado nos conhecimentos da Física e generalista nos aspectos pedagógicos. Ainda é comum encontrar formações iniciais de licenciatura em Física que intentem perfil cuja proposta se baseia em: “[...] uma formação que tenha como aspecto fundamental o domínio do conhecimento específico e de seu aparato matemático. Dessa forma, [...] o egresso licenciado seria uma espécie de bacharel em Física, dirigido à educação.” (VILELA et al 2020, p. 265).

Nesse sentido, a pretensão introdutória de formação inicial docente que questione os sistemas de dominação e propicie participação social a todos indivíduos é paradoxal e incongruente com o evidente contraste de objetivos, competências, atitudes, habilidades e perfil profissional eminentemente técnicos, que desvalorizam no bojo da formação os critérios pedagógicos, a Educação de Pessoas com deficiência e a diversidade humana. Conforme Concepções Críticas do Currículo, não é possível coadunar formação contra-hegemônica com pedagogia tecnicista, que se esteia em critérios reprodutivistas e obstam abordagem democrática (GIROUX, 1986). Entendemos, conforme Connell (1997), que o currículo deve se perfazer em aprendizagens comuns que se centralizem nos interesses de grupos menos favorecidos, das minorias, sendo imprescindível, nessa ótica, a Educação de Pessoas com Deficiência em todos os aspectos curriculares.

Essas contradições e antinomias do Projeto Pedagógico do Curso desvelam os desacordos do documento formativo do curso de licenciatura em Física do CAA-UFPE entre o teórico posicionamento dialógico com aspectos prescritos de formação instrumental. Esse cenário é confirmado pela organização do currículo em suas balizas disciplinares e transdisciplinares no que concerne à Educação de Pessoas com deficiência, que reforçam o tecnicismo do currículo.

Segundo o PPC, a conclusão se consolida com o total de 3180 horas, em um intervalo mínimo de nove semestres, cursados regularmente no período noturno. Desse total de carga horária, 2700 horas são compostas de disciplinas obrigatórias, 270 horas de componentes eletivos ou dos componentes do domínio conexo e 210 horas de atividades complementares.

Em relação a essa carga horária, 2160 horas são destinadas para as disciplinas de “natureza científico-cultural” (específico da Física) enquanto que apenas 810 horas são dedicadas à “formação pedagógica geral”, dividida em 405 horas para os quatro estágios supervisionados; 285 horas para as três metodologias de Ensino de Física; 60 horas para a disciplina de Didática; e 60 horas para a disciplina de Avaliação da Aprendizagem.

Como podemos observar, mais de 70% da carga horária total do curso é destinada exclusivamente para as disciplinas de “natureza científico-cultural”, valorizando o enfoque eminentemente técnico na formação inicial do curso. Essa realidade está de acordo estudo de Vilela et al (2020), que demonstra a precariedade formativa de cursos das Ciências da Natureza ao empregarem relevância ao domínio do conhecimento específico e se diplomar como uma espécie de bacharel com certificado para ensinar. As disciplinas dedicadas à “formação pedagógica geral” representam menos de 30% da carga horária total, o que nos faz argumentar que, embora o curso esteja de acordo como a Resolução nº 12/2008 – CCEPE (UFPE-RESOLUÇÃO CCEPE 12/2008, 2008), é necessário balanceamento na distribuição das disciplinas no intuito de equalizar a formação inicial dos professores, visto que o professor se forma a partir de saberes e conhecimentos diversos que precisam ser providos e fomentados em constantes diálogos (TARDIF, 2002).

A desproporcionalidade de horas disponibilizadas para os conhecimentos “específicos” e os conhecimentos “pedagógicos” representa evidente desigualdade aos aspectos formativos destinados à formação docente principalmente no que concerne ao conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular (SHULMAN, 1986). Também entendemos que essa cisão de conhecimentos entre específicos e pedagógicos representa estorvo para a formação do professor como intelectual e agente comprometido com a justiça social (GIROUX, 1997).

Especificamente sobre o âmbito disciplinar do currículo do curso, em relação às ementas e bibliografias, assim como objetivos e conteúdos programáticos dos componentes obrigatórios e eletivos, encontramos referência à Educação de Pessoas com deficiência apenas na disciplina obrigatória de Libras (EDUC0058) e na disciplina eletiva de Educação e Inclusão social (EDUC0034), que são componentes específicos da temática no curso. Quando questionados sobre a abordagem da Educação de Pessoas com Deficiência no âmbito das disciplinas, os sujeitos enfatizam a disciplina de Libras (EDUC0058) como única a versar sobre, com poucos tópicos abordados em uma disciplina ou outra do currículo. A oferta de Libras (EDUC0058) no curso, concordando com Brabo (2015), poderia representar uma possibilidade formativa, pois

poderia ser a força motriz para os alunos procurarem se aprofundar, a moverem o currículo, especialmente por ser disponibilizada no quarto período, antes dos Estágios Supervisionados e das Metodologias de Ensino de Física, por exemplo, que poderiam ser importantes espaços de triangulações entre teorias, práticas e metodologias. No entanto, observa-se que a oferta da disciplina é isolada nessa configuração do currículo, colocada como apêndice formativo, com baixa carga horária (apenas 60 horas isoladas) e desconexa de outras disciplinas, caracterizando-se como preocupação exclusiva de se obedecer ao ditame legal, que obriga os cursos de licenciatura a disponibilizar a disciplina de Libras na formação inicial docente em observância da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002a). “Como parte obrigatória do currículo do curso é visto muito pouco, se limita a disciplina de Libras, que é apenas [a disciplina de] Libras I.” (DISCENTE ERNEST HUET).

Só Libras. Mas, assim, Libras não tratava sobre isso, na verdade, era uma forma de aprender uma nova língua, então não é algo tão específico para trabalhar com pessoas com deficiência. Não é o caso da disciplina de Libras, a gente tem que saber onde ela está inserida, né? A parte de Políticas Educacionais que a gente estudou não dava ênfase. Era muito baixa [a abordagem do] conteúdo. [...] Eu acredito que a gente tratou um pouco, assim, em parte [na disciplina] de Políticas [Educacionais], que a gente tem uma cadeira de Políticas Educacionais, e eu acredito que foi um pouco trabalhado, somente. (DISCENTE PIERRE PELISSIER).

Apenas uma, que foi [a disciplina de] Libras. Todas as outras que houve algum acesso em relação à educação inclusiva foram eletivas ou foram sobre representatividade que não se referiram às pessoas com deficiência. Então, infelizmente, foi apenas uma. (DISCENTE LAURENT CLERC).

Especificamente sobre componentes eletivos, que podem ser cursados a partir do 4º período do curso se ofertados, a disciplina de Educação e Inclusão Social (EDUC0034), única que versa sobre pessoas com deficiência, é produto direto de intersecção da professora Dorina Nowill e da professora Julia Brace. Embora simbolize fundamental diligência em oferecer resistência, o componente se apresenta como ação curricular pontual. Mesmo que haja a oferta dessa disciplina eletiva, persistem as limitações devido à sua própria natureza contingencial a cada semestre letivo, devido à disponibilidade dos licenciandos em poder cursá-la, assim como o turno que é oferecida, impossibilitando muitas vezes a participação dos que possuem demandas. É necessário que haja movimento curricular que estabeleça pontes dialógicas com a disciplina no curso cujos professores transcendam as barreiras de suas disciplinas e costurem tecituras que furem essa grade curricular impassível, que arrevesa o tema na trajetória curricular. Conforme Brabo (2105), a oferta de uma disciplina que constitua a diversidade e inclusão pode abrir espaços e furar a camisa de força para gerar possibilidades, sobretudo quando o terreno curricular é hostil à temática.

Até hoje eu acho que a abordagem ainda é muito pouca. A gente tem [a disciplina de] Psicologia da Educação, mas aquilo que é para se aprofundar mesmo, ter um conhecimento, eu diria ter algum conhecimento na área de educação de pessoas com deficiência, precisa ir para as eletivas e nem sempre é acessível a todos. Às vezes, por choque de horário, às vezes porque são ofertadas em outro turno e a gente não tem como sair da nossa cidade para ir para o campus cursar [essas] disciplinas. E tem [a disciplina de] Libras II, que é eletiva, então às vezes dá choque de horário, você não tem tempo de cursar essa disciplina. Então fica bem raso mesmo, bem limitado, que você obrigatoriamente tem com Libras ou pega alguma coisinha pouca em [na disciplina de] Psicologia da Educação, que às vezes não é tão conversado sobre, ou a gente tem que ir para as eletivas. (DISCENTE ERNEST HUET).

Bem, a gente só teve uma cadeira que é obrigatória, que foi a de Libras. Fora isso, não tem nenhuma outra que trata essa temática, então o currículo está deixando a desejar neste caso. [...] Pode ser aprimorado também através das eletivas. (DISCENTE PIERRE PELISSIER).

Eu acredito que isso poderia ser transportado para carga horária obrigatória das disciplinas porque não existe somente um tipo de deficiência e não existe isso de uma deficiência ser melhor ou pior que a outra, pelo menos eu não acredito nisso. [...] Eu acredito que isso poderia ser aumentado e que, inclusive, as disciplinas que fossem colocadas como obrigatórias poderiam ter tanto sua versão completa de 60 horas, já que as eletivas eram tratadas como 30 horas, como poderia também talvez ter um [componente curricular como] Ensino sobre a deficiências I e Ensino a deficiências II, por exemplo, aumentar mais [carga horária] nesse quesito eu acho que trabalharia de uma forma muito melhor. [...] Eu acredito que não há interdisciplinaridade do tema no currículo do curso. Até onde eu posso relatar, com base nas minhas experiências do curso, eu acredito que não. (DISCENTE LAURENT CLERC).

Pelo que o currículo (não) apresenta em seu PPC e nos discursos dos sujeitos, nas outras disciplinas não se consubstanciam vivências, conhecimentos, experiências e debates significativos que estejam transfigurando a Educação de Pessoas com Deficiência como eixo articulador nas disciplinas do curso. Os participantes reiteram essa realidade ao reconhecerem que outras disciplinas não se orientam a debater na formação do licenciando: “Não tinha essas discussões. [...] não tem um enfoque muito grande nessa parte sobre pessoas com deficiência lá no curso.” (DISCENTE PIERRE PELISSIER). O Docente Diego reconhece que as outras disciplinas poderiam se interseccionar, ao afirmar que: “Na verdade, precisam ampliar, eu percebo que precisam ampliar essas falas.” (DOCENTE DIEGO)

Acho que a disciplina de Psicologia da Educação II abordava algo, só que era, por exemplo, como era a disciplina menor, a disciplina de Psicologia da Educação II era somente de 30 horas no nosso currículo, então não dava tempo da gente se aprofundar em muita coisa. A ementa era grande, o tempo era curto, então alguns conteúdos não foram detalhados e eu cursei essa disciplina no período da pandemia, então a gente tinha bem menos tempo ainda de debater e foi uma disciplina, assim, que foi abordado alguns poucos conteúdos que a professora achou mais relevante para tratar na disciplina. E outra coisa, não que ela não apresentou, ela apresentou, porém ficou muito rápido e extenso. (DISCENTE ERNEST HUET).

Eu penso e sinto que essa fratura que ainda existe, essa fissura nos prejudica. [...] Então na formação inicial, penso e sinto que nós, docentes dos cursos de licenciaturas, deveríamos ter momentos em que a gente pudesse sentar para compreender melhor de que maneira as nossas disciplinas se cruzam. (DOCENTE JULIA BRACE).

Dessa maneira, os alunos têm sido minimamente atravessados pelas questões voltadas à inclusão das pessoas com deficiência: “Normalmente eu percebo que quase todos os estudantes vêm com um conhecimento bem superficial, com informações muito amplas, não muito claras.” (DOCENTE DIEGO).

Então, no geral, eles chegam pouquíssimos implicados ou atravessados nessas questões, geralmente nas primeiras aulas eu faço a seguinte provocação: ‘O que é deficiência e quais são as diferentes percepções de deficiência que vocês possuem?’ Então geralmente eles chegam com a percepção de deficiência como falta, como ausência, como limitação, como um corpo impossibilitado. No outro extremo, apresentam a ideia do guerreiro, a heroína, da pessoa que supera tudo, alguns tem vindo com algumas ideias nos últimos três ou quatro anos mais voltadas para a questão da inclusão propriamente dita, uma visão mais inclusiva, mas em geral dá um sentimento de pouquíssima aproximação com o tema [...] chegam ainda com algumas evidências e algumas pistas com pouca aproximação a esse debate e a essa concepção inclusiva. (DOCENTE JULIA BRACE).

Essas dificuldades também se materializam pelo isolamento desses poucos professores da “área pedagógica” comprometidos com a inclusão, que apesar de respaldarem a Educação de Pessoas com Deficiência como processo de humanização, de empatia, de inclusão, sentem-se apartados nesses estreitamentos disciplinares do currículo, exercendo regências pontuais a partir de suas experiências, que agem nas brechas de suas disciplinas para poderem efetivar, mesmo que efemeramente, conhecimentos e debates: “E aí a gente também trabalha a empatia. Empatia também no contexto geral para as pessoas com deficiência, entendendo que existe uma diversidade e que o aluno precisa ter essa empatia com relação a essa diversidade.” (DOCENTE DIEGO).

Abordo e parto do princípio que a educação é parte de um processo de humanização, porque eu luto muito com a perspectiva dos Direitos Humanos então eu trabalho a partir da dignidade da pessoa humana, desse outro e dessa outra como legítimo. [...] eu debato o Capacitismo e também trago esse debate sobre a Corponomartividade e geralmente eu faço um esforço para ter um debate com pessoas com deficiência ou trabalhar a literatura com intelectuais que sejam pessoas com deficiência ou que sejam pessoas ‘DEF’, como a gente chama, porque eu trabalho deficiência como a categoria social. [...] Nessa disciplina eu trabalho a partir dos marcadores sociais da diferença e da deficiência, então eu trabalho também dentro do campo das Interseccionalidades. (DOCENTE JULIA BRACE).

Esse cenário está também intimamente relacionado à carga horária destinada pelo currículo à abordagem das pessoas com deficiência nas disciplinas, que é reduzida e insuficiente. Quando questionados, os participantes reiteram que muito pouco é oferecido nesse contexto, com carga horária irrisória e desconexa, com abordagem: “Muito tímida. Eu diria três palavras: ela é minimalista, em sequência na ordem de gravidade, se for para ser mais leve, eu diria que é tímida, mas como eu gosto de ser muito contundente, eu vou dizer que ela é minimalista e insuficiente.” (DOCENTE JULIA BRACE). “Que a gente precisa olhar de forma

mais aprofundada, sobretudo, para que essas disciplinas consigam ter uma maior importância e aí entender a importância disso a partir da empatia, que essa disciplina é importante, que é preciso aprofundar isso aí.” (DOCENTE DIEGO).

Eu acredito que falta muito. Eu acredito que essa carga horária que a gente tem aí não busca essa temática, não trabalha essa temática muito bem. Para a gente seria ideal uma inserção através de [disciplinas] eletivas para essa área, assim, de trabalhar da parte política, para a gente conhecer os direitos das pessoas com deficiência, como a deficiência visual e as demais também. Então acredito que também falta essa parte nas [disciplinas] eletivas. (DISCENTE PIERRE PELISSIER).

Acredito que seja bem baixa. Como eu falei, dentro das obrigatórias apenas uma disciplina era realmente obrigatória com carga horária de 60 horas, apenas uma, que era exatamente a [disciplina] de Libras que tratava sobre as pessoas com deficiência auditiva. [...]E aí a única realmente que eu paguei que eu prestei completamente com a carga horária de 60 horas sobre essa temática foi a disciplina obrigatória de Libras, todas as outras foi bem abaixo do esperado, vamos dizer assim. (DISCENTE LAURENT CLERC).

Ao entendermos a constituição do âmbito disciplinar a partir do PPC, dos percursos curriculares e das falas dos sujeitos, analisamos que essas complexificações curriculares dos componentes do curso desvelam inviabilização para a interdisciplinaridade e transversalidade formativa no que tange à Educação de Pessoas com Deficiência no curso de licenciatura em Física do CAA-UFPE, contudo, compreendemos que essa realidade pode e deve ser modificada, uma vez que o currículo se perfaz em contextos de disputas (ARROYO, 2013).

Eu acredito que deveria existir mais disciplinas voltadas a debater essa questão sobre pessoas com deficiências, sobre o ensino a essas pessoas. Eu acredito, como eu falei várias vezes anteriormente, que o que tem não é o suficiente e o que tem, o que pode chegar a ter, funcionaria muito melhor se fosse mais bem trabalhado, por exemplo, nas disciplinas que eu paguei. Então é importante aumentar a grade curricular, aumentar o número de disciplinas e até nas outras disciplinas como, por exemplo, Metodologia de Ensino de Física 1, [Metodologia de Ensino de Física] 2 e [Metodologia de Ensino de Física] 3, eles não são para trabalhar especificamente sobre as pessoas com deficiência, mas daria para se incluir alguma metodologia que melhorasse esse quesito também. Eu acho que é importante ver isso o máximo possível, sabe? Não focar apenas uma disciplina sobre esse assunto, mas você expandir isso para as outras disciplinas e tentar fazer disso uma interdisciplinaridade. (DISCENTE LAURENT CLERC).

Eu amo a teoria das brechas porque ela traz a ideia de que as brechas são férteis, que elas possibilitam, que a gente se arranja por elas. Então se a gente se sentasse, a gente se reunisse, a gente pudesse dialogar a partir das propostas das disciplinas que estão na silhueta curricular, nessa matriz curricular, nós poderíamos perceber que temos pontos de conexões que podem nutrir debates. [...] Esse é um desafio que eu acho, penso e sinto que a formação de professores e professoras deveria ter. Penso e sinto que nós, docentes de um curso de formação inicial de professores, deveríamos sentar mais, tentar pensar um currículo numa dança mais sistêmica, mais articulada porque a gente ainda pensa muito por separação. (DOCENTE JULIA BRACE).

No que tange aos aspectos transdisciplinares do currículo, o curso de licenciatura em Física do CAA-UFPE propicia aos licenciandos 210 horas para atividades complementares, que

podem ser aproveitadas em participações em eventos, seminários, monitorias, extensão, iniciação científica. Como sabemos, as ações transdisciplinares poderiam se configurar como atitudes favoráveis para a Educação de Pessoas com Deficiência na formação inicial por terem a capacidade de conjugar vivências teóricas, práticas e metodológicas aos licenciandos se fossem efetivadas nesses propósitos.

Em relação a fomentos institucionais transdisciplinares relativos à Educação de Pessoas com Deficiência, o PPC é majoritariamente vago quanto às alternativas que poderiam ser estimuladas, embora cite superficialmente a importância de incentivar oportunidades que busquem a integralização cultural a partir do: “[...] tratamento de questões e temáticas que dizem respeito às disciplinas de Educação e Diversidade Cultural, Educação e Inclusão Social e Movimentos Sociais e Educação.” (CAA-UFPE-PPC-LICENCIATURA/FÍSICA, 2011, p. 32).

Essa volubilidade transdisciplinar do PPC é corroborada pelas observações dos participantes, que ratificam operações transdisciplinares contingenciais e subsistentes de poucos docentes comprometidos com a demanda inclusiva, sendo habituais, no entanto, inações transdisciplinares. É necessário que essas poucas ocasiões individuais sejam superadas e haja a preparação inicial articulada, que seja estabelecido um eixo formativo inclusivo, sendo essencial que a maioria dos professores e a própria coordenação da licenciatura ofereçam momentos disciplinares e transdisciplinares, esforçando-se para interseccioná-los. Enquanto o Discente Ernest Huet afirma que: “Particpei de algumas palestras apenas. Teve um congresso de uns dois dias.” (DISCENTE ERNEST HUET), o Docente Diego certifica que: “Eu já participei de alguns congressos e tive a oportunidade de estar tendo uma participação ativa dentro desses espaços. Mas são poucos. Comparado ao tempo de que estou aqui, tem poucos.” (DOCENTE DIEGO).

Eu participei de alguns congressos, mas não tinha essa temática muito em foco, mas recentemente, para não deixar assim por alto, teve o SNEF lá no CAA, não sei se você soube. Eu trabalhei como monitor e em uma das oficinas com essa temática a professora [fez uma ação que] vendou vários alunos e eles começaram a trabalhar com os materiais do ensino de Física assim para as pessoas com deficiência visual. Eu não sei se também trabalhavam com outros tipos de deficiência, pois como eu era monitor, ficava em várias salas e não conseguia ficar só naquela sala. Então teve esse evento, o SNEF, que é o Simpósio Nacional de Ensino de Física, e eu vi essa oficina lá. Mas de forma geral o curso não incentiva tanto e é algo mais isolado e pontual, é dessa forma. (DISCENTE PIERRE PELISSIER).

Houve algumas palestras, alguns seminários, algumas comunicações orais referentes às pessoas com deficiência. Nisso eu posso dizer que na parte transdisciplinar que senti, que teve uma maior competência, por falta de uma palavra melhor, uma maior

competência nesse tema do que dentro da própria carga horária obrigatória das disciplinas. [...] E aí do ano passado para cá, quando voltamos da pandemia, houve novamente alguns seminários, algumas comunicações orais, apresentações sobre esse quesito. [...] Agora que teve no SNEF, no Simpósio Nacional de Ensino de Física, da Universidade foi trabalhado, houve inclusive um minicurso, por assim dizer, que foi justamente voltado para a educação inclusiva com as pessoas com deficiência visual e aí foi uma dinâmica muito interessante. (DISCENTE LAURENT CLERC).

Conhecemos, dessa maneira, que o âmbito transdisciplinar do curso, no que concerne à Educação de Pessoas com Deficiência, não tem se constituído como domínio curricular satisfatório e suficiente para formar inicialmente os docentes na perspectiva da inclusão e suas demandas. Os sujeitos entrevistados reconhecem que é fundamental viabilizar reais possibilidades transdisciplinares, sugerindo cenários oportunos que podem ser suscitados principalmente pelo diálogo e atitudes, que devem costurar tecituras transdisciplinares com pesquisadores, instituições que incluam pessoas com deficiência, eventos, seminários, grupos de extensão, de estudo, ações conjuntas de professores e espaços formativos dentro e fora da universidade que provenham vivências, experiências e conhecimentos que triangulem teoria, metodologia e prática inclusiva.

Consigo ver algumas possibilidades. A gente fura essa camisa de força quando a gente dialoga com os pares. [...] Então há essa possibilidade de você poder contagiar o outro tirando os saberes que você trabalha do miudinho da sua sala de aula. Então assim o que eu estou querendo dizer, eu penso e sinto que uma possibilidade é que nós que atuamos investigamos nessa área, nós devemos tentar soltar, pulverizar, sabe? Polinizar, tipo aquele trabalho de abelhinha, a gente fazer essa polinização levando o que a gente discute para outros ambientes, seja uma reunião do colegiado, seja um seminário que aconteceu do curso, seja no campo de estágio, seja no café, prosa e poesia, seja no projeto de extensão, entende? Você esparrama isso para tirar das quatro paredes da sala de aula, do programa da disciplina ou do currículo. [...] Penso que uma das coisas que poderia ajudar muito, nos momentos em que a gente pensa o currículo, seria se a gente convidasse pessoas com deficiência a participarem dos debates. [...] Uma possibilidade de ter, por exemplo, pequenos comitês em que pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, intelectuais e pesquisadores das áreas pudessem fazer fóruns para gente pensar o currículo enquanto acontece. E aí a gente não vai ficar reformulando o currículo de cinco em cinco minutos, mas quando esses desafios acontecem para a gente ter além dos NDE's porque a gente coloca muito tudo na formalidade da organização do curso, mas a gente precisa pensar além dessa coisa, dessa matematização do processo formativo. Então se nós pudéssemos ter pequenos grupos que fossem ou comissões internas ou externas da Universidade com representantes de movimentos sociais, com professores que atuam na Educação Básica, um pequeno comitê, um pequeno fórum que fosse para nos ajudar a pensar na dança curricular, que elementos a gente colocaria para vivenciar tanto dentro quanto fora. Uma outra coisa que eu penso que poderia fazer nessa articulação seria numa perspectiva extensionista, nós conseguirmos dialogar mais com as comunidades que a gente demanda, as formações que a gente constrói, então a gente forma professores que vão atuar nos nossos territórios da Educação Básica, mas a gente nunca mais dialoga com eles e elas para poder entender como estão desenvolvendo seus trabalhos para trazê-los para dentro da Universidade ou para a gente fazer uma proposta extensionista ou uma proposta no curso de formação e precisamos entender como se movimentar para melhorar os currículos e os cursos aqui dentro. (DOCENTE JULIA BRACE).

Eu penso que pra melhorar seria importante a implementação desse trabalho de forma contínua. Principalmente atividades trans e interdisciplinares e aí a gente precisaria também sentar, né? Junto com esses outros professores e começar a criar projetos em conjunto, né? ‘Qual o teu projeto? O que é que você está lá dialogando? Então como é que a gente pode alinhar isso, pra que a gente consiga fazer de forma conjunta.’ Por exemplo, workshop, palestras, inclusive de forma compartilhada, é como se fosse uma metáfora, né? Essa tecitura é uma costura que a gente precisa estar fazendo com todos esses agentes dentro da universidade, que a gente sabe que são poucos que discutem essa temática. E aí como melhorar? De certa forma uma proposta de sugestão é criar mesa redonda, não é? Mesas redondas onde cada um mostre as suas experiências, os seus caminhos, suas trajetórias e a gente consiga fazer ligações inclusive, né? De relações, de trajetórias a respeito. E isso de certa forma a gente percebe que é um desafio, e debater a partir de cada experiência sempre vai mostrar os desafios que cada um vai ter e a partir desses desafios a gente também vai conseguir construir caminhos e possibilidades. [...] Também gostaria de complementar, pra gente melhorar inclusive, fazer painéis, né? Nos corredores, sabe? Para que os alunos, os estudantes consigam inclusive ser atraídos, né? Para participar desses momentos. E aí até panfletagem mesmo que possam até convidar, mesmo independente de ser estudante ou não da disciplina. (DOCENTE DIEGO).

Compreendendo como contingente e contextualizado em prática (FELÍCIO; POSSANI, 2013), o currículo de licenciatura em Física do CAA-UFPE possui desarticulações, com ausência de formação com viés inclusivo. Somado a isso, perduram barreiras atitudinais, arquitetônicas e tecnológicas que impõem limitações para um currículo de formação inicial voltado ao paradigma. Os participantes pontuam esses aspectos e ressaltam a necessidade de ações emergenciais da instituição no tocante à implementação de políticas efetivas.

A maioria das aulas acontecem no primeiro andar da universidade e existem as rampas. Mas existe uma dificuldade gigante para acessar ali porque elas não são muito bem cuidadas, elas não são limpas, elas estão enferrujadas e você passa perto delas e elas começam a ranger, e existem muitas pessoas que falam que já presenciaram aquilo balançando e que não caminham por ali. Como a gente sabe, existe um direito gigante das pessoas com deficiência e de acessar as salas para terem direito à educação e isso é uma coisa que atrapalha, porque se uma pessoa não pode subir uma escada, a rampa está em condições horríveis, esse direito já é completamente anulado. (DISCENTE LAURENT CLERC).

Numa perspectiva prática, eu costumo dizer que a gente ainda está aprendendo a ser uma instituição inclusiva. Se a gente fosse trazer ou convidar a acessibilidade para ser parte dessa discussão ainda carecemos de alargar a ideia das acessibilidades, não tem como discutirmos práticas, pensarmos no lugar de direito e de dignidade da pessoa com deficiência na formação do jeito que está, seja para formar professores que irão formar pessoas com deficiência ou seja sobre as próprias pessoas com deficiência que estão dentro da Universidade, a gente ainda tem muito chão, porque para pensar a prática existe necessidade de materiais que são específicos e que os cursos não dispõem, nem dispõem do material nem dispõem dos saberes para discutir o uso destes materiais. Então essa prática ainda é um discurso de uma prática. (DOCENTE JULIA BRACE).

Como já falei antes, implementar políticas educacionais efetivas. A gente não precisa, inclusive, a partir da direção, não precisa criar nada, é só olhar as resoluções que já têm amparado, a partir das leis que já foram criadas. Na verdade, sabe o que é que falta? Atitude. [...] Para começar são os recursos tecnológicos. A gente precisa muito e a universidade está muito carente dessas tecnologias. Recursos tecnológicos é uma das coisas que eu sempre falo. [...] Para os cegos a gente percebe que ainda faltam os

pisos táteis, também [faltam] informações sonoras, audiodescrição [...] Falta capacitação também para os professores saberem como lidar com essas pessoas com deficiência, inclusive com os estudantes com deficiência, então muitos professores não estão preparados, inclusive no ensino superior, e é muito triste. [...] O número um que eu acredito é conscientização, consciência, falta de consciência. Porque muitas pessoas quando eu percebo ‘ah, pessoa com deficiência’ se neutralizam ou se isentam do processo. ‘Isso é papel dele, é papel daquele outro.’ Então, no mínimo, eu precisaria ter consciência. Consciência de que eu sou o professor, de que eu sou um técnico para esse estudante e que essas pessoas fazem parte desse processo, que estão ali também para apoiar a partir das necessidades que são apontadas para o estudante com deficiência, então eu também me disponibilizar pra que esse trabalho aconteça de forma fluida. Também há falta de materiais. Materiais que possam contemplar essas especificidades. Muito fácil desistir da universidade, justamente porque a gente não tem, né? Não tem materiais. A gente tem muita teoria, inclusive, a academia tem muita teoria, mas na prática faltam muitos materiais ainda. (DOCENTE DIEGO).

As abordagens curriculares em seus diferentes aspectos, sobretudo nos seus âmbitos práticos e cotidianos, disciplinares e transdisciplinares estão profundamente conectadas com as intencionalidades formativas pretendidas. A análise acerca das relações de poder é realizada na segunda categoria analítica, ensejo que dissertamos sobre os lugares atribuídos, as ideologias e, conseqüentemente, a Justiça Curricular concernentes à Educação de Pessoas com Deficiência no currículo do curso de licenciatura em Física do CAA-UFPE.

5.1.3 A Licenciatura em Química do CAA-UFPE

O Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Química do CAA-UFPE (CAA-UFPE-PPC-QUÍMICA/LICENCIATURA, 2013), elaborado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (BRASIL, 2001f) e as Diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE (UFPE-RESOLUÇÃO CCEPE 12/2008, 2008), exprime a relevância de trabalho interdisciplinar e: “Uma educação que considere a diversidade sociocultural como dimensão humana, e que contemple a relação com a identidade étnico racial, a inclusão, os direitos humanos e a justiça social.” (CAA-UFPE-PPC-QUÍMICA/LICENCIATURA, 2013, p. 16). Expressa valorar o desenvolvimento de atividades curriculares complementares em eventos científicos, projetos de extensão, atividade de monitoria, estimulando possibilidades.

Possibilitar ao discente vivenciar, ao longo do seu processo de formação, práticas pedagógicas diferenciadas que **favoreça o processo de ensino e aprendizagem de Química em meio à diversidade e em respeito à heterogeneidade, compreendendo o contexto educacional como processo humano em construção e que considere a**

afetividade nesta relação como fator motivador. (CAA-UFPE-PPC-QUÍMICA/LICENCIATURA, 2013, p. 25, grifo nosso).

Aspira aos egressos da licenciatura: “[...] estar conscientes da sua responsabilidade para uma **formação cidadã inclusiva.**” (CAA-UFPE-PPC-QUÍMICA/LICENCIATURA, 2013, p. 28, grifo nosso) com formação inicial voltada: “[...] para o exercício pleno da sua cidadania, para a **inclusão social e para a sustentabilidade do meio-ambiente; com o entendimento de que o conhecimento Químico pode e deve ser universalmente acessível**” (CAA-UFPE-PPC-QUÍMICA/LICENCIATURA, 2013, p. 28, grifo nosso) a partir da intersecção entre teoria e prática.

Essa associação dialógica e indissociável entre a teoria e a prática na formação docente, na concepção do presente projeto, tem como referência articuladora os componentes curriculares de Estágio Supervisionado e os componentes curriculares das Metodologias de Ensino de Química que iniciam e fundamentam as discussões da prática pedagógica, nos quais são objetos de estudo e reflexão, a dinâmica do ambiente escolar e que se materializa nas rotinas das salas de aula, as interações entre o docente e os discentes e no conhecimento Químico em jogo. (CAA-UFPE-PPC-QUÍMICA/LICENCIATURA, 2013, p. 34).

Embora projetem essas asserções iniciais, entendemos, conforme Popkewitz (1994, p. 174), que “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação” e, ao averiguarmos os âmbitos curriculares, especificamente no que tange à Educação de Pessoas com Deficiência, constatamos constituições curriculares contrárias aos intentos apresentados pelo PPC da licenciatura em Química, distantes do paradigma da inclusão, que são também constituídos de maneira diversa do que se informa como finalidade formativa do curso, inclusive cindido a carga horária do curso em conhecimentos.

De acordo com o PPC, a licenciatura em Química do CAA-UFPE é concluída com a integralização de 3270 horas no período mínimo de dez semestres letivos regulares no período noturno. Na divisão, 2790 horas são destinadas para componentes obrigatórios, 270 horas para disciplinas eletivas e 210 horas para atividades complementares para participação em congressos, em grupos de pesquisa, em grupos de extensão, em seminários ou em outras atividades científicas transdisciplinares. Das 2790 horas vinculadas aos componentes obrigatórios, o curso dispõe 1710 horas para os componentes de conhecimentos “específicos” da Química, enquanto desmembra 1080 horas para os conhecimentos “pedagógicos”. Ao efetuar essa fragmentação entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos técnicos específicos no curso, a licenciatura de Química do CAA-UPFE contraria a perspectiva de formação holística (NÓVOA, 1995), uma vez que essa cisão se apresenta como limitação para preparação inicial docente comprometida com a Pedagogia Crítica e inclusiva, pois secciona o

currículo em aspectos instrumentais bacharelescos e em complementos pedagógicos, problemática encontrada em estudos como o de Basso (2015).

Vejo limites. Os limites? Eu acho, veja, que o currículo é o projeto político pedagógico da universidade, né? Será que ele é inclusivo, hein? De fato e de direito? Entendes? Então, nós não temos, assim, um projeto, né? A gente não tem um projeto político pedagógico inclusivo. Não acredito que seja, né? [...] Ter uma proposta, inclusiva, um projeto, a gente tem que pensar em todos, entendeu? (DOCENTE SEVERINA).

No que concerne ao espaço curricular das disciplinas, pelo que o PPC apresenta em relação às ementas, metodologias e bibliografias, assim como objetivos e conteúdos programáticos dos componentes obrigatórios e eletivos, identificamos referência à Educação de Pessoas com Deficiência apenas nas disciplinas de Libras (EDUC0058) e nas disciplinas eletivas de Educação e Inclusão social (EDUC0034), de Fundamentos da Educação Inclusiva (XXX) e de Política Educacional e Diversidade (QUIM0114), que são componentes específicos da temática no curso. Enquanto a disciplina de Libras (EDUC0058), única obrigatória, dispõe de 60 horas, assim como a disciplina eletiva de Política Educacional e Diversidade (QUIM0114), a disciplina eletiva de Educação e Inclusão social (EDUC0034) disponibiliza 45 horas, enquanto que a de Fundamentos da Educação Inclusiva (XXX) oferta 30 horas.

Ao serem questionados sobre a abordagem da Educação de Pessoas com Deficiência no âmbito disciplinar, os participantes relatam constituição mínima em Libras (EDUC0058). Como sabemos, o componente de Libras (EDUC0058) poderia ser uma possibilidade formativa para que os licenciandos de Química do CAA-UFPE pudessem ter os primeiros contatos com a inclusão de pessoas com deficiência no curso e interligassem dialogicamente com outras disciplinas, sobretudo porque a disciplina é ofertada no 2º período, o que permitiria conexões com outros componentes, como no caso das disciplinas de Fundamentos Psicológicos da Educação I (QUIM0081) no 3º período, de Fundamentos Psicológicos da Educação II (QUIM0085) no 4º período, das Metodologias de Ensino e Estágio Supervisionados. Entretanto a sua baixa carga horária ofertada e o seu isolamento em um currículo que não instiga o diálogo com outras disciplinas, que se fecham em suas circunscrições para abordarem majoritariamente os conhecimentos “específicos” da Química como estruturantes, representam limitações para uma formação inicial condigna às demandas educacionais do paradigma inclusivo, configurando-se como obediência restrita ao ditame legal e consequente apêndice formativo do curso para estar de acordo com o imperativo da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002a).

Aprimorar no mínimo a Libras que já está incluída no perfil curricular do curso, tipo, mudando-a de período ou até mesmo colocando a disciplina de Libras II como obrigatória no período após a Libras I, entende? Já que é a única que a gente tem, então vamos pelo menos fazê-la certa, entende? Tipo assim, ampliá-la. [...] Era para ter pelo menos uma outra cadeira, a única cadeira de inclusão que possa ser usada na educação que a gente tem é Libras, entende? É Libras I. (DISCENTE JOSÉ ÁLVARES).

Foi apenas uma cadeira, assim, que realmente que tem uma relação direta, que foi a disciplina de Libras e foi muito legal porque realmente o professor tenta emergir a pessoa naquela realidade [...] Então, pelo que eu já vi no curso, especificamente nesse aspecto, assim, é pouco falado. [...] quando se diz assim sobre a educação de pessoas com deficiência realmente ainda falta, pelo menos o que eu vivi até agora, não posso falar daqui para frente se algo mudar, mas até agora é isso. (DISCENTE FLAUSINO GAMA).

E, veja só, essa disciplina era para estar atrelada a um estágio. [...] Mas aí eu acho que existem as disciplinas de mais valia e de menos valia. Entendes? [...] Mas aí você vê o lugar de menos valia que se dá à educação especial. Isso se perpetua. (DOCENTE SEVERINA).

No que tange estritamente aos componentes eletivos, possibilidades formativas perante abordagens da Educação de Pessoas com Deficiência podem ser materializadas nas disciplinas eletivas de Educação e Inclusão Social (EDUC0034), de Fundamentos da Educação Inclusiva (XXX) e de Política Educacional e Diversidade (QUIM0114), que podem ser cursadas partir do 4º período do curso, se ofertadas. Essas disciplinas são produtos da conexão entre professores compenetrados com a inclusão no NFD do CAA-UFPE e, embora expressem movimentos contingenciais a um currículo limitado, apresentam-se mais como conjunção curricular de intrepidez desses mesmos docentes engajados com a inclusão de pessoas com deficiência. Mesmo que ofertem essas disciplinas, persistem as limitações devido à sua própria natureza eventual a cada semestre letivo, devido à disponibilidade em poder vivenciá-la, assim como o turno que é oferecida, inviabilizando a participação de muitos licenciandos que possuem demandas. Entendemos ser necessário afluxo curricular que estabeleça diálogos com as disciplinas do curso cujos professores suplantem os próprios entraves em suas disciplinas, abram-se para abordar a temática e estejam cientes que seus componentes são espaços e momentos de intersecções que devem exceder as barreiras atitudinais e a grade curricular restrigente.

Embora compreendamos que essas disciplinas eletivas sejam possibilidades circunstanciais para constituir a Educação de Pessoas com Deficiência e concordemos, conforme Brabo (2015), que elas possam representar “uma andorinha que faz verão” em currículos rígidos, continuamos afirmando que não representam diálogo satisfatório com as demandas formativas iniciais condignas para o paradigma inclusivo. Enquanto que para o

Discente Flausino Gama: "Eu acho que poderia, por exemplo, botar [a disciplina de] Libras II como obrigatória para a gente dar essa continuidade e conseguir mais conhecimento sobre." (DISCENTE FLAUSINO GAMA), o Docente Lipe observa que: "Eles têm apenas uma disciplina de 60 horas, então os alunos, ano após ano, reclamam 'Professor, era para gente ter [a disciplina de] Libras 2, Libras 3, Libras 4 como obrigatórias, não como eletivas'". (DOCENTE LIPE).

O que eu acho é o problema que eu trouxe, né, que são poucas disciplinas, em sua maioria eletivas. E como já falei antes, a disciplina eletiva, ninguém que quiser se sente obrigado a fazer, obrigado a pagar aquelas ali, né? A gente faz a nossa grade ali de acordo com o nosso querer. Então, em tempo de aula mesmo, entende? O que eu acho pouco é a quantidade de disciplinas voltada para isso, entende? Libras I trabalha bem, que é a Libras I. Poderia ter Libras I e Libras II, entende? [...] Em relação a novas eletivas dentro do próprio curso, né? Já que só querem colocar como eletivas, podiam colocar no próprio curso isso, entende? É principalmente ver se consegue adaptar ou de fato não adaptar, mas incluir essas disciplinas de forma que elas não sejam eletivas porque é muito complicado a gente ter muita teoria, né? [...] Uma eletiva que choca com outra eletiva que ele está querendo ou eletiva que choca com uma cadeira obrigatória, entende? Então, por não ser obrigatório no perfil curricular do curso, muita gente não vai atrás e também não julgo nessa questão de ser eletiva, entende? Porque não era para ser eletiva, isso era para estar dentro do perfil curricular obrigatório do curso e não só uma cadeira, entende? (DISCENTE JOSÉ ÁLVARES).

Na licenciatura em Química do CAA-UFPE, corroborando com o que é analisado pelas ausências nas ementas, bibliografias, conteúdos, objetivos e metodologias do PPC, não existem outras disciplinas obrigatórias que se associem à Educação de Pessoas com Deficiência, representada apenas pela disciplina de Libras (EDUC0058) no perfil curricular obrigatório do curso, não se configurando como eixo de formação estruturante do curso pelo desarranjo das disciplinas no tocante a essas abordagens. Os sujeitos da pesquisa reforçam essa realidade ao alegarem desconexões disciplinares: "Realmente, como eu te falei, é bem difícil puxar na memória. [...] Não lembro de ter algo. Então não é algo assim muito específico, é algo muito generalista, pelo menos no meu ponto de vista." (DISCENTE FLAUSINO GAMA).

Veja, a prioridade dada, pelo menos a leitura que eu faço, a prioridade dada dentro do curso é para as disciplinas específicas do curso, que além de serem obrigatórias do curso, são as disciplinas estruturantes do curso. É uma pergunta difícil de responder, mas eu te diria que nenhuma articulação. (DOCENTE LIPE).

Quase nenhuma, não é? Eu acho que as pessoas se preocupam muito com sua disciplina e não há uma preocupação em trocar, né? Em partilhar. As pessoas ainda não aprenderam que juntos somos fortes, somos mais, né? Então é cada um por si e Deus por todos. É. É como eu digo, né? Se houvesse uma articulação, a gente poderia estar atrelado ao povo de currículo, do estágio, né? [...] não, não existe essa articulação, entendesse? (DOCENTE SEVERINA).

A partir dessa desconfiguração, o currículo do curso não está constituído para abarcar os direitos das pessoas com deficiência nos âmbitos das disciplinas, fazendo com que os

licenciandos não sejam atravessados por essas pautas e tenham percepções geralmente incauta: “Particularmente, eu não lembro de ser citado. Muito difícil falar sobre esse assunto. Mesmo se eu falar que eu já escutei alguém falar sobre os direitos deles, eu vou estar mentindo. Difícilmente é tratado esse assunto, ainda mais porque uma parte do curso foi online [...]” (DISCENTE FLAUSINO GAMA), assim como o discente José Álvares afirma que as disciplinas: “não entram diretamente nessa questão, mas elas dão aquele comentário por alto sobre isso e de garantia mesmo é só quando os professores falam, de repente, de uma situação que já aconteceu, de algo que traz na vivência dele já, né?” (DISCENTE JOSÉ ÁLVARES).

A percepção deles em relação às pessoas com deficiência em geral é zero, praticamente zero. [...] Então eu, enquanto docente, percebo isso claramente. Uma percepção que eu poderia dizer é que é simplória e muito rudimentar e eu diria até mais: caricata, uma visão muito caricata das pessoas com deficiência. (DOCENTE LIPE).

Soma-se às explicações desse difícil panorama curricular a segregação desses pouquíssimos docentes da “área pedagógica” do curso, que embora fundamentem a Educação de Pessoas com Deficiência como espaço de possibilidades e de voz (GIROUX; MCLAREN, 2013), estão exilados nos estrangulamentos disciplinares do currículo, tendo que efetivar conhecimentos e debates pelo espectro de ações isoladas residuais possíveis, que acabam se tornando desarticulados por se configurarem como diálogos insólitos em desenho curricular intransigente: “Eu falo de um lugar que eu acredito, a escola, a educação ou a universidade como um espaço de possibilidades para a pessoa com deficiência.” (DOCENTE SEVERINA).

A gente trabalha muito com seminários, com leituras dirigidas, com debates em sala de aula trazendo essa questão, elegendo problemas das pessoas com deficiência, principalmente, eu acho que o cerne da minha disciplina é esse: fazer com que as pessoas com deficiência estivessem ali não expostas, pois esse não era o nosso objetivo, mas dar voz. (DOCENTE LIPE).

Esse panorama está também vinculado à própria divisão e constituição curricular em conhecimentos “específicos” e “pedagógicos”, que destina carga horária minimalista no que concerne à abordagem das pessoas com deficiência nas disciplinas do currículo, dando ênfase a uma formação baseada nos conhecimentos puros da Química, moldando-se em um currículo majoritariamente tecnicista. Quando questionados, os participantes reiteram que a carga horária para constituir a Educação de Pessoas com Deficiência no curso deve ser imediatamente questionada, revista e aprimorada. Enquanto o Discente Flausino Gama observa: “Eu acho que seria até algo legal para acontecer o curso, ser ampliada, poderia ser aprimorada.” (DISCENTE FLAUSINO GAMA), a Docente Severina constata que: “A carga horária tem um lugar de mais

valia e de menos valia. [...] Eu acho que se essa carga horária mesmo não pudesse ser maior, mas atrelada ao estágio, seria muito bom." (DOCENTE SEVERINA).

os currículos de formação acadêmicos desse profissional precisam refletir as necessidades formativas desse docente. Entre essas podemos destacar a interdisciplinaridade e a utilização de diferentes recursos pedagógicos, além de outras multirreferências relacionadas ao estar preparado para os diversos contextos culturais, sociais e afetivos presente na sociedade. Neste contexto, o professor que irá atuar na disciplina de Ciências Naturais precisa ter uma formação inicial generalista, que contemple as Ciências com uma visão interdisciplinar, de modo a possibilitar um ensino que possa favorecer a compreensão dos conteúdos de ciências mais integrados. (LOPES; ROTTA, 2021, p. 03).

Basso (2015, p. 70) aponta que há um loteamento de horas na grade curricular com consequências desastrosas sobre os conteúdos formativos e sobre a construção do conhecimento para os futuros professores com: “o acirrado embate entre os professores das disciplinas específicas de cada curso (Biologia, Física e Química) e os professores das chamadas disciplinas pedagógicas”.

Dessa maneira, entendemos que a constituição curricular dos âmbitos disciplinares do currículo de Química do CAA-UFPE, pelo delineamento do PPC, dos percursos curriculares e percepções dos participantes, inviabiliza a interdisciplinaridade e transversalidade formativa no que tange à Educação de Pessoas com Deficiência na licenciatura. Embora esteja delineado dessa maneira, apreendemos que o currículo é moldável (SACRISTÁN, 2000) e, por isso, pode ser desenhado de maneira distinta de como tem se apresentado. Nesse sentido, os participantes acreditam que essa realidade pode e deve ser modificada por meio de integração das disciplinas, superação de barreiras atitudinais e articulação com as Metodologias de Ensino e os Estágios Supervisionados.

Acho que essas disciplinas poderiam pegar gancho de disciplinas que já existem como, por exemplo, Metodologia de Ensino, a partir dela e criar uma disciplina que abordasse a parte dela, cada especificidade dessas pessoas, ou cada deficiência, ou que pelo menos inserisse algo específico sobre esse aspecto. Deveria tratar o tema de forma interdisciplinar e transversal. (DOCENTE FLAUSINO GAMA).

É, eu acho que é a questão do estágio, seria uma, entendesse? Outros eventos que a universidade promove, né? Assim, eu digo assim, um seminário, apesar da gente, eu fazia o seminário todos os anos, e aí você observava que, apesar de convidar os colegas, alguns se prontificavam a partilhar e outros não. [...] Veja, eu acho que a disciplina poderia perpassar, né? Muitos espaços. Com certeza, né? Mas eu acho que o estágio, eu acho que os seminários, entendeu? Mas, assim, uma articulação maior, que eu acho que maior seria mesmo, seria se a gente trabalhasse com os estágios, entendeu? A universidade tem uma possibilidade de estágio na perspectiva inclusiva, né? A gente não tem essa, não trabalha nesse lugar. Eu acho que esse currículo precisa ser repensado, né? De uma forma que desse conta de todas as pessoas. (DOCENTE SEVERINA).

Acredito que deveria partir não só da gente, os professores, de se aproximar uns dos outros nesse sentido, mas principalmente da gestão, da gestão dos cursos. Acredito que seria uma ação primordial para haver momentos de partilha entre colegas de disciplinas ou correlatas ou que coadunem em algum momento nas mesmas discussões e também na própria universidade. Eu acho que as coisas estão muito engessadas, cada um em sua área, cada um na sua função, cada um na sua pesquisa, cada um na sua perspectiva epistemológica e epistêmica. E aí eu fico pensando: como é que o aluno que está lá na ponta, o aluno estudante universitário, vai fazer essas ligações? Vai fazer essas conceituações? Inclusive eu já me deparei com alguns alunos que chegam para mim e me falam de questões desse tipo, e eu fico entre a cruz e a espada. Então acredito que políticas dentro da própria universidade de ações de interdisciplinaridade devem ser um bom caminho e também política dos próprios cursos ou, no nosso caso do Campus do Agreste, do Núcleo de Formação Docente, políticas de aproximação de áreas. Eu acho que seria uma boa saída nesse processo. [...] Eu acredito que poderia haver um esforço dos docentes nesse diálogo com outras disciplinas correlatas, fazer eventos em parceria eu acho que seria uma boa pedida, além das que eu já citei: políticas dos próprios cursos, ações voltadas pelos gestores de cursos para que os professores de áreas correlatas ou não correlatas, mas tipo que são de áreas distintas, mas em algum momento coadunam o discurso da inclusão, do apoio, do respeito às singularidades, [os cursos] que pudessem fazer encontros transdisciplinares e o próprio núcleo, NFD, por exemplo, propusesse situações desse tipo para que os colegas saíssem cada um de suas ilhas e se encontrassem no mesmo objetivo, que é fazer com que a aprendizagem aconteça e isso reverbere lá na ponta para os estudantes universitários. (DOCENTE LIPE).

No contexto do âmbito transdisciplinar do currículo, a licenciatura em Química do CAA-UFPE viabiliza aos estudantes 210 horas para atividades complementares, que podem ser vivenciadas em eventos, seminários, extensão universitária, iniciação científica. Se condizentes com a inclusão, as ações transdisciplinares poderiam se caracterizar como âmbitos favoráveis à constituição da Educação de Pessoas com Deficiência na formação inicial por suas importantes articulações de teoria e de prática para os licenciandos.

Em relação a fomentos institucionais transdisciplinares relativos à Educação de Pessoas com Deficiência, o PPC é nulo quanto às alternativas que poderiam ser estimuladas, sendo essa realidade validada pelas apreciações dos participantes que reiteram ações disciplinares raras, com poucos professores subsistentes da "área pedagógica" diligentes. Esse contexto deve ser alterado, sendo indispensável que os professores e a coordenação do curso ofereçam e estimulem a Interseccionalidade do âmbito transdisciplinar do currículo com a Educação de Pessoas com Deficiência em uma conjunção formativa.

No curso de Química não tem, eu não sei dos outros cursos, mas se tiver no curso de Química eu não estou por dentro, não sei disso. Então eu creio que poderia ser mais trabalhado também, né? [...]Então eu acho que de fato tem que ser trabalhado, tem que tem que unificar esse saber, unificar esse conhecimento para que a gente saia dali de dentro sabendo o que é isso, sabendo que pode se deparar com situações, sabendo que pode adaptar seu ensino, sabendo que pode adaptar o ser professor em sala de aula para aqueles alunos, que é para proporcionar uma educação melhor para eles. (DISCENTE JOSÉ ÁLVARES).

É muito raro você ver um aluno num evento de inclusão, num evento de Libras. Claro, a gente tem, mas menos de 5% da turma participa. Normalmente quem participa é quem é o monitor, mas por mais que a gente divulgue, e a gente faz esse movimento nas salas ‘Gente, olha, vai ter um evento em Recife, vai ter um evento aqui em Caruaru’, mas os estudantes ficam meio pulverizados de informações e essa pulverização, quando vem chegar dentro do campo das disciplinas que trabalham com as pessoas com deficiência, é difícil, porque eles já estão atolados de compromissos dentro das disciplinas, digamos assim, na cabeça deles, mais importantes, tipo Matemática 1, Matemática 2, Matemática 3. (DOCENTE LIPE).

Você não vê convite, nem assim, ações integradas. Então você vive no seu isolamento, entendesse? O máximo que eu consigo articular, às vezes, eu faço seminários de educação inclusiva e aí eu convido os professores a participarem das oficinas, entendeu? Aí no seminário, a gente convida os professores que querem participar e tem algum interesse. (DOCENTE SEVERINA).

Dessa forma, pudemos conhecer que o âmbito transdisciplinar do curso não tem se constituído como espaço curricular adequado para preparar os licenciandos para as demandas da inclusão. Os sujeitos entrevistados reconhecem que o currículo também deve ser aprimorado nesse aspecto, sendo indispensável possibilitar momentos e ações transdisciplinares, costurando tramas com um projeto formativo curricular que interseccione pesquisadores e instituições, assim como proposição de eventos, seminários, grupos de extensão, de estudo, ações conjuntas de professores e núcleos da universidade que provenham espaços formativos dentro e fora da universidade que forneçam vivências, experiências e conhecimentos inclusivos. Mais uma vez, é citada a curricularização da extensão como uma proposta oportuna para transfigurar essa realidade.

Eu gostaria de falar que mesmo, assim como eu falei, que esse currículo não aborda esses assuntos específicos, não quer dizer que que é um mau currículo e que esteja totalmente errado, mas que são necessários ajustes que vêm a partir de dentro. E no momento que a sociedade vive, que muitas das vezes esses assuntos são relacionados à sociedade, então a partir do momento que a sociedade acorda para isso vem de fora da Universidade. [...] Então eu acho que realmente esse ponto de ser do currículo vai evoluindo a partir desses aspectos que a sociedade traz para dentro da universidade. (DISCENTE FLAUSINO GAMA).

[...] Os limites são muitos. Eu acho que o principal é o atitudinal. Para se estabelecer uma proposta curricular que dialogue com muitas disciplinas, que dentro de cada disciplina exista um discurso, uma abordagem, que lá na ponta reverbere para o estudante, vai precisar de atitude, a atitude do docente, atitude do coordenador de curso, a atitude do coordenador de núcleo, do departamento, para que realmente tenha um olhar diferenciado. Enquanto não houver atitude não vai haver equidade. Eu enxergo possibilidades, como eu te falei, se houver postura atitudinal. Havendo postura atitudinal, a gente pode executar diferentes ações desde o campo, por exemplo, das mesas redondas, das discussões mais amplas dentro do colegiado, discussões no NDE. A gente poderia melhorar também ou ampliar o que a gente já discute na disciplina. Eu acho que seria uma boa pedida também. E dialogar mais com as coordenações e vice-versa, docente com coordenador, coordenador com docente, fazer um mapeamento do que está se precisando do ponto de vista de pesquisa também, do ponto de vista de extensão. Eu acredito que a extensão é um braço da universidade e dentro desse braço a inclusão vai ser vista com uma lupa bem maior.

Então eu acho que as melhorias podem ser implementadas em diversas frentes, eventos, momentos de sensibilização, e aí, quem sabe, a gente consegue juntar e fazer momentos de experiência, de compreensão, de diálogos sobre. (DOCENTE LIPE).

Então? Várias, várias coisas, né? Eu acho que os estudos, os seminários, as palestras, os cursos, muitas questões, né? Mas a gente vai vivendo a vidinha da gente e no campo que nos cabe, não é? Poderia não ser assim, né? Poderia ser muito mais transversal, né? Poderia ser muito mais transinterdisciplinar, mas... (DOCENTE SEVERINA).

Compreendendo o currículo como contingente e estabelecido também em contextos práticos (SACRISTÁN, 2000), a licenciatura em Química do CAA-UFPE é vivenciada em âmbitos curriculares desconjuntados perante a Educação de Pessoas com Deficiência. Segundo os participantes, há a ausência de diversos recursos institucionais que permeiem formação inicial condigna aos aspectos da inclusão, perdurando barreiras atitudinais, arquitetônicas e tecnológicas que impõem limitações e inacessibilidades, necessitando de que se ampliem os recursos para as políticas de Acessibilidade, como fomento e investimentos a ações inclusivas no Campus, fortalecimento do NACE-UFPE e articulações com grupos, espaços e associações inclusivos.

Eu sou PCD, entendeu? Eu vejo e eu me incluo sim em tantos obstáculos que que tem ali, por exemplo, o campus da gente não ter um elevador nos blocos, entende? Não precisava ter um em cada bloco, pois os blocos são interligados, então precisava de apenas um. No primeiro bloco, quando chega ali no curso de Administração e um no bloco de Matemática, pois, dali, uma pessoa que tivesse elevador conseguiria transitar entre todos, entendeu? O único bloco que tem o elevador, eu acho que é o Bloco H se eu não estiver enganado, que é o que fica ali, em frente à cantina, né? Da mesma forma do outro lado, né? Que é onde tem Pedagogia, Comunicação Social, Design, não tem um elevador, então assim, tem as rampas, legal, mas, poxa, depender daquela rampa sempre para subir tendo espaço e tem estrutura sim para ter elevadores, né? A gente vê no campus ambientes que eram estruturas para ter elevadores que não foram construídos, entende? Que deixou o descaso pela coordenação, né? E ficou nisso. [...] Outro caso muito ruim, muito ruim é se locomover, para ir para o bloco de Design, de Pedagogia, um cadeirante não consegue ir pelo caminho convencional, porque não tem como, quando ele chegar ali na quadra, uma cadeira de rodas não vai descer aquele vão, né, que tem ali, muito menos ir pela área do outro lado da quadra que é feita de terra, né? Tem que ir ali para o estacionamento do lado do R.U., dar balãozinho, entrar lá na frente, naquela área que que entra, entende? Então assim, isso pra mim é complicado porque em um dia de chuva, ele vai molhando, né? Quando estiver chovendo, ele vai ter que ir com sombrinha, se não tiver com sombrinha, porque nem todo mundo está entrando ali com um guarda-chuva para se proteger, né? Caso venha uma ocorrência de chuva, então um dia de chuva, ele vai se ensopar até lá, entende? Então, tipo assim, poderia ter uma estrutura melhor ali no campus, tem como ter uma estrutura melhor ali no campus, porém, aparentemente não é aparentemente não, né? A gente observa que com vários pontos, se for juntando vários pontos, a gente consegue observar que não é o foco de quem está à frente, entende? (DISCENTE JOSÉ ÁLVARES).

Nos meus quase 10 anos só de efetivo na universidade, inclusive no Campus que eu trabalho, não vi recursos específicos para trabalhar essa questão das pessoas com deficiência não só na minha disciplina, mas em outras disciplinas. A não ser um edital ou outro muito pontual, que quando vem chegar aqui no nosso campo já não tem mais o que fazer. Então a gente não vê perspectiva, pelo menos até hoje, perspectiva de política direta na universidade para recursos, aporte nesse sentido. Então, claro, eu

vejo que o NACE tem feito um trabalho brilhante dentro da universidade, mas eu também vejo que existe ainda algo que precisa ser muito aprofundado. E para estabelecer o currículo é necessário aporte e ter recursos. Então eu acho que a universidade precisa voltar seus olhos mais para esse processo, que até hoje eu não vejo com clareza, é algo muito subliminar. (DOCENTE LIPE).

De acordo com a perspectiva crítica (APPLE, 2006; GIROUX, 1986; YOUNG, 2013, entre outros), os âmbitos curriculares estão diretamente relacionados com as intencionalidades e ideologias formativas que pretendem atribuir hegemonias, como a cultural. A análise acerca desses aspectos é realizada na segunda categoria analítica. As abordagens curriculares em seus diferentes aspectos, sobretudo nos seus âmbitos práticos e cotidianos, disciplinares e transdisciplinares estão profundamente conectadas com as intencionalidades formativas pretendidas. A análise acerca das estruturas de poder exercidas é realizada na segunda categoria analítica, ocasião que discorreremos sobre os lugares atribuídos e a Justiça Curricular concernentes à Educação de Pessoas com Deficiência no currículo do curso de licenciatura em Química do CAA-UFPE.

5.2 Os contextos curriculares da Educação de Pessoas com Deficiência: delineamento do lugar, configurações de poder e Justiça Curricular em licenciaturas do CAA-UFPE

Conforme concepções críticas do Currículo (APPLE, 2006; GIROUX, 1986; MCLAREN, 1997; YOUNG, 2007; entre outros), os arranjos e as distribuições que são maquinadas e implantadas nos currículos não são imparciais, não são neutras e não realizadas pelo acaso. As relações de poder, os contextos e as distribuições de cargas horárias, assim como as tecituras dos espaços transdisciplinares, são determinantes nas repercussões das questões curriculares. Nesse sentido, as modelagens curriculares são ideologicamente engendradas e perpetradas por intencionalidades e escolhas daquilo que querem excluir ou preterir. Dessa forma, também nos mobilizamos a delinear e compreender o lugar da Educação de Pessoas com Deficiência nos âmbitos e contextos desses currículos de licenciaturas, que é produto direto das ideologias efetivadas e repercutidas na formação inicial docente.

5.2.1 A licenciatura em Pedagogia do CAA-UFPE

Com base no marco teórico de Concepção Crítica, toda constituição curricular é intencional. Conforme Apple (2006), a seleção de conteúdos e de conhecimentos a serem

tratados não é neutra, sinalizando assim a ideologia perpassada no currículo. Questionar a organização curricular é mexer com os valores e hegemonias perpetrados.

A escolha de quais disciplinas comporão a matriz curricular no PPC, sem dúvida, é composta por tensões de interesses definidores de objetivos a serem alcançados por cada curso, de modo a delinear uma formação inicial de professores que possa atender os anseios de mercado para a área de atuação profissional do futuro professor. (SOUZA, 2017, p. 106).

A Ideologia é uma falsa consciência que disponibiliza a lente de observação pela ótica de um grupo, legitimando visão determinada (GRAMSCI, 1991). No currículo, a ideologia está estritamente vinculada às configurações de poder exercidas que contextualmente o modela, atribuindo arranjos e lugares que determinados conhecimentos, conteúdos e vivências vão ocupar na “grade curricular”, nos seus percursos formativos. Como demonstrado, o PPC e o currículo do curso de Pedagogia do CAA-UFPE ainda são diminutos na abordagem da Educação de Pessoas com Deficiência por que versam de maneira desarticulada, com mínimos momentos formativos. Além disso, há influência corporativista de docentes pouco sensíveis à temática, que engendram barreiras para disponibilizar de forma satisfatória vivências e experiências inclusivas, com poucos espaços formativos dentro e fora da instituição que abranjam esses ensejos. Essa influência embaraça a interdisciplinaridade e a transversalidade que devem ser parte de uma formação inicial docente diligente, relegando pouca carga horária no âmbito das disciplinas, determinando modelagem curricular inconcebível.

Olha, eu acho que o principal é a visão ainda capacitista que os nossos programas têm, essa visão de que a gente está [reproduzindo]. É como se a gente tivesse fazendo um favor a essas pessoas estar reconhecendo os direitos delas. [...] Porque, assim, existe um grau de exercício que precisa ser feito, então você vai ter um aluno com baixa visão em sua sala, você vai ter um aluno com déficit cognitivo, então a universidade muitas vezes está nem aí para esse aluno. Nós não temos criado, do ponto de vista objetivo, um apoio específico para lidar com essas situações, e se nós temos, não está lá no currículo. (DOCENTE DORINA NOWILL).

Ideologicamente, essas ausências definem a preterição do paradigma formativo inclusivo em maior parte dos âmbitos do currículo do curso, não se constituindo como eixo estruturante, distanciando-se da demanda de formação bem definida em critérios que valorizem a diversidade, heterogeneidade e os aspectos relativos às pessoas com deficiência, conforme a própria LBI (BRASIL, 2015a). De acordo com a docente Dorina Nowill: “Eu diria que o nosso currículo, por mais que a ideia da inclusão esteja presente numa disciplina, na ação de professores e pesquisadores isolados, ainda é muito mais numa perspectiva integradora do que necessariamente inclusiva” (DOCENTE DORINA NOWILL).

Apesar de oferecer mais do que a obrigatoriedade da lei de incluir a disciplina de Libras (BRASIL, 2005) nas licenciaturas ao ofertar a disciplina de Educação Especial e eletivas que tratam da temática, o currículo do curso de Pedagogia do CAA-UFPE relega a Educação de Pessoas com Deficiência, preterindo-a. As relações de poder que estão sendo exercidas no currículo, por ingerência e preponderância de integrantes com percepção fechada, desinteressada, capacitista e integradora, estão inviabilizando condigna constituição curricular.

Os discentes, refletindo sobre esses influxos que tem determinado o lugar da Educação de Pessoas com Deficiência em poucas disciplinas apartadas das demais, assim como em minimalistas ações pontuais de professores compenetrados, afirmam: “Eu acho que na disciplina que eu tive de Educação Especial a gente reflete sobre como é, de fato, cada tipo de deficiência, mesmo que de forma superficial, né? [...] Mas foi basicamente isso. [...] Eu acho que está superficialmente abordada no currículo” (DISCENTE HELEN KELLER); “Na disciplina de Educação Especial no sétimo período e Libras no nono período, né? [...] Mas de forma geral, deixa sim bastante a desejar e escanteado, porque o currículo só trata só nesses dois lugares e não traz de forma transversal essa discussão”. (DISCENTE LOUIS BRAILLE).

Reverberando essas percepções, as docentes entrevistadas reconhecem que o curso ainda tem muito a avançar nesse aspecto, sobretudo com o diálogo que deve ser estimulado entre os docentes para que se supere esse lugar de apêndice no currículo, do lugar escanteado, suplementar e secundário.

Hoje na estrutura, assim, pensando em termos da estrutura curricular dos componentes curriculares, né? A gente tem uma disciplina que ainda está com nome de Educação Especial, que é dada pela professora [nome suprimido], né? Ela trabalha nessa perspectiva da inclusão, né? De pessoas com deficiência e tem também uma disciplina que é uma disciplina eletiva, mas que é muito pouco ofertada, né? Que também vai trabalhar com direitos humanos e inclusão, né? E já pensando inclusão de uma forma também mais abrangente. Então, em termos do curso, dessas estruturas, eu acho que a gente ainda está muito deficiente pra pensar essas questões, né? Além das disciplinas, né? (DOCENTE LUIZA).

Nas disciplinas específicas e em algumas extensões universitárias, com alguns projetos, mas não ainda como um eixo, um eixo norteador. Eu diria que olhando para o currículo, ele ainda é disciplinar, numa perspectiva disciplinar, de disciplina mesmo, você vai vivenciar isso na disciplina tal e eu não vejo isso como eixo articulador que permeia todo o curso. (DOCENTE DORINA NOWILL).

Dessa maneira, pela própria natureza desse currículo, o lugar escanteado destinado à Educação de Pessoas com Deficiência no curso de Pedagogia do CAA-UFPE é asilado a ações transdisciplinares ilhadas, a poucas disciplinas específicas de pequenas cargas horárias desarticuladas, que foram implantadas como apêndices curriculares, com abordagem vertical

na tecitura dos conteúdos, distante de formação inicial crítica, democrática (GIROUX; MCLAREN, 2013).

Compreendendo a Justiça Curricular como toda pedagogia que atende às necessidades dos grupos sociais e contribui para a formação de um mundo mais humano, justo e democrático, além da necessária construção conjunta de currículo que resista, que seja capaz de gerar conflitos e contradições ao que está posto como natural (GIROUX; MCLAREN, 2013), entendemos que, sob essas circunstâncias, a perspectiva da Justiça Curricular é frontalmente afligida no curso de Pedagogia do CAA-UFPE, uma vez que se perfazem âmbitos curriculares hegemônicos que desvalorizam a Educação de Pessoas com Deficiência em sua distribuição de conhecimentos e em reconhecimentos das pessoas com deficiência.

Sob a perspectiva de agenda pluralista e de reconhecimento (ARROYO, 2013; SANTOMÉ, 2013), a Justiça Curricular deve inserir os desfavorecidos e relegados no currículo, nos conteúdos, enquanto que na perspectiva da redistribuição do conhecimento (YOUNG, 2013), a Justiça Curricular deve dar acesso epistêmico ao conhecimento mais democrático possível, abarcando conhecimentos como a inclusão e o respeito à diversidade. Ambos aspectos da Justiça Curricular estão sendo inviabilizados com esse arranjo curricular do curso de Pedagogia do CAA-UFPE, que é superficial nos conhecimentos e reconhecimentos voltados às pessoas com deficiência e à diversidade. É injusto menosprezar os conhecimentos e aspectos relacionados às pessoas com deficiência a ações transdisciplinares individuais de poucos professores compenetrados, afastando de eixo formativo que agregue triangulações práticas, teóricas e metodológicas ao longo de toda formação, assim como é injusto tecer âmbitos curriculares que ablegam lugar determinado, diminuto, lacunar, insuficiente, tangenciando a constituição da Educação de Pessoas com Deficiência em poucas disciplinas específicas, que apesar de todo esforço empreendido por alguns docentes específicos, não é satisfatório em currículo de formação inicial docente que evidentemente abdica das demandas inclusivas necessárias.

Nessa conjuntura de injustiça curricular, os discentes afirmam que sua formação inicial é atingida, pois consideram que o currículo é frágil, especialmente no aspecto prático, obrigando-os a recorrerem a formações posteriores para adquirirem conhecimentos e poderem constituir práticas. Quando questionados como o currículo os preparou para os preceitos da inclusão de pessoas com deficiência, os discentes reconhecem precariedade e vulnerabilidade.

Rapaz, eu acho que poderia preparar mais, sabe? [...] eu vou ter que me preparar à parte para eu desenvolver bem o meu trabalho, sabendo das especificidades de cada um de cada deficiência, eu vou ter que me preparar à parte. O currículo só por si só da universidade não vai me preparar. Não vai me preparar, eu vou ter que buscar essa preparação à parte. (DISCENTE HELEN KELLER).

Pouquíssima preparação. Pergunta interessantíssima, eu gostei dela. Preparação pouca, prepara pouquíssimo, entende? Ele prepara a gente para o teórico, prepara a gente para ter conhecimento da lei, ela prepara a gente pra saber escrever, saber falar, mas tudo isto nessa dimensão teórica, entende? Para produzir uma aula adaptada? Não! [...] Não me sinto preparado, né, por ter esse conhecimento político e de algumas leis, eu me sinto mais despreparado porque percebo que não sei ensinar. E aí não sei como lidar, entende? [...] Então a gente não está preparado para lidar com a família, lidar com a dificuldade na sala de aula, ter ferramentas, né? De inclusão em grupo das crianças com elas mesmas, então, não estamos preparados com o que currículo proporciona. (DISCENTE LOUIS BRAILLE).

Quando questionados como se sentiriam como professores recém-formados para a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular a partir do que o currículo do curso proporcionou para eles de conhecimentos, práticas e ideologias, os discentes reforçam a necessidade de terem que se preparar mais posteriormente, pois se sentem inseguros, impotentes. Como temos visto pelo que foi externado no Estado do Conhecimento, essa conjuntura de formação inicial precarizada tem refletido diretamente na Educação Básica, com práticas pedagógicas excludentes/segregadoras de professores que se sentem incapazes, despreparados, obsoletos (GLAT; PLETSCH, 2004).

Primeiramente, eu me sentiria impotente e assustada, e quando eu chegasse em casa, eu iria virar a noite estudando possibilidades, outras diante daquela especificidade, daquele sujeito que eu me deparei sim para poder ajudá-lo. [...] também eu iria pedir auxílio e no diálogo, né? Apelar também para a comunidade, porque não é só o professor que lida com esses sujeitos, vai desde o porteiro da escola, professor, gestão, o pessoal da cozinha, da merenda, né? Aquele sujeito, vai se deparar com todo o coletivo, né? (DISCENTE HELEN KELLER).

Eu acho que eu me sentiria bastante desafiado e eu me sentiria inseguro, incapaz, sem preparação, despreparado. Nesse sentido, porque quando a gente vai ver a questão da realidade, as demandas da realidade com pessoas com deficiência estão ali latentes, entende? E quando a gente pensa para entrar em sala de aula? Muitos, muitos professores não tiveram essa formação, não tiveram essa discussão, não tiveram. Então, você se vê meio só assim, entende? Tentando ressignificar essa realidade, não é? E aí você se sente só. E aí pressionar também pelo conhecimento político que você tem, que você não tem ferramentas para chegar perto desse ideal político, entende aí? É nesse sentido. (DISCENTE LOUIS BRAILLE).

Esse sentimento de incapacidade e impotência dos discentes é reflexo de um currículo fechado em grades que não favorecem formação inicial que os prepare de maneira satisfatória para a inclusão, fazendo com que eles não consigam articular a exígua abordagem da temática.

[...] Eu ainda acho que cada professor está trabalhando apenas sua disciplina, falta uma discussão mais ampla porque eu acho que, saindo da ideia do modismo, a gente tem debatido sobre racismo e não tem essa discussão da inclusão da pessoa com

deficiência, que deveria ser como temas transversais de todas as disciplinas, a gente precisa voltar à ideia da transversalidade, mas a gente ainda está nas caixinhas e isso dificulta muito a visão do nosso aluno para quando ele chegar em sala de aula. É ele que vai ter que amarrar, é como se cada um trabalhasse sua parte e o aluno no final vai ter que fazer suas costuras sozinho. (DOCENTE DORINA NOWILL).

O currículo de Pedagogia do CAA-UFPE, com formação inicial desarticulada e fragmentada no que tange à Educação de Pessoas com Deficiência, passa por ingerência ideológica do Neoliberalismo na formação docente, que posterga para formações posteriores os conhecimentos, práticas, diálogos que não foram bem constituídos ou sequer abordados na preparação inicial (DOURADO; SIQUEIRA, 2020; CRUZ; GLAT, 2014). Para Anselmo (2016); Cruz e Glat (2014), a formação continuada e capacitação em serviço são mais baratas para o Neoliberalismo e servem de reparo de uma formação inicial intencionalmente fragilizada pelo sistema, a qual pretende fabricar técnicos reprodutores, com práticas que certamente segregam minorias.

Embora compreendamos que a formação inicial não tenha finalidade de ser estanque, dar conta definitiva de tudo e tampouco oferecer fórmulas prontas para a inclusão (ARAÚJO, 2016), ratificamos que não se deve pospor a Educação de Pessoas com Deficiência apenas para eventuais formações em serviço ou continuadas, pois defendemos que a formação inicial tem o fito de prover conhecimentos e bagagens sólidas para uma pedagogia compenetrada com a democracia, a inclusão, a justiça e a equidade (GIROUX, 1986).

Nesse sentido, reiteramos que a mudança desse modelo de formação inicial se dá primordialmente no currículo, pela sua natureza de contestação, de tensões, conflitos e resistências (APPLE, 2013; ARROYO, 2013; SACRISTÁN, 2000; entre outros). Dessa forma, todo currículo de formação inicial docente deve ser constituído por propostas curriculares diversificadas, flexíveis e abrangentes para que o trabalho pedagógico seja justo, equitativo, democrático. Concordamos com Souza (2017) que toda formação inicial docente deve instigar os licenciandos desde cedo a conhecer, a estudar e ter acesso a práticas inclusivas, fomentando a justiça social e curricular.

Pensando numa perspectiva de uma educação que seja inclusiva, pode-se pensar que se somente a formação inicial não consegue disseminar conhecimentos que sejam inclusivos, tornando, portanto, uma formação lacunar, e perante isso a formação continuada supostamente tentará resolver todas as lacunas desta primeira formação. Importante frisar que tais formações devem ser imbricadas em prol do processo de inclusão educacional, em que, a formação inicial, por sua vez, em boa sorte, deve procurar instigar os discentes de conhecimentos que sejam inclusivos como forma de tal situação seja almejada na formação continuada de professores. (SOUZA, 2017, p. 104).

Nessa conjuntura, averiguamos que o currículo do curso de Pedagogia do CAA-UFPE está sendo estruturado por: 1) abordagens lacunares da Educação de Pessoas com Deficiência no âmbito das disciplinas, sendo constituída em exíguas cadeiras específicas que estão desarticuladas de triangulação prática, teórica e metodológica; 2) ações transdisciplinares isoladas de poucos docentes experientes e engajados; 3) configurações de poder que inviabilizam currículo abrangente, embora haja superação da obrigatoriedade da cadeira de Libras como única disciplina obrigatória que aborde especificamente o tema; 4) relações de poder que obstam Justiça Curricular que reconheça e redistribua conhecimentos relacionados às pessoas com deficiência; 5) ideologias que relegam a Educação de Pessoas com Deficiência ao mínimo lugar do currículo, sendo apêndice formativo; 6) arranjos curriculares fechados, inflexíveis, verticais, com maioria docente insensível à temática; 7) recursos limitados na instituição, inviabilizando perspectiva inclusiva, naturalizando currículo diverso do arquétipo inclusivo; 8) formação inicial frágil concernente aos aspectos da Educação de Pessoas com Deficiência, que causa inseguranças laborais aos licenciandos, sendo a Pandemia do SARS-CoV-2 um fator limitante, embora não determinante; 9) Necessidade de formações docentes posteriores que reparem essas ausências.

Pela natureza contestatória que o currículo assume na Perspectiva Crítica, acreditamos que é a partir dele que se ensejam transfigurações formativas, desveladas de suas contradições e desnaturalizadas de suas práticas dominantes. Nesse sentido, insistimos na necessidade de ampliação de possibilidades que versem sobre o reconhecimento das pessoas com deficiência e se redistribuam os conhecimentos que as aludem no currículo do curso de Pedagogia do CAA-UFPE, superando limites expostos. Além do fomento a momentos e espaços transdisciplinares inclusivos, repisamos na necessidade de arranjo curricular que constitua a temática como eixo formativo horizontal, interdisciplinar, transversal, garantindo formação inicial que possibilite aos licenciandos aportes teóricos, experiências e bagagens sólidas para práticas pedagógicas seguras e democráticas.

Para isso, defendemos, inclusive, que todas as disciplinas se conectem em uma formação que provenha a diversidade, o discurso da democracia e aborde os aspectos que envolvam as pessoas com deficiência, assim como os professores superem suas barreiras atitudinais e se abram para as possibilidades em suas disciplinas e espaços transdisciplinares nessa perspectiva. Além disso, argumentamos que as proposições inclusivas devem ser ofertadas antes, durante e após os Estágios Supervisionados em escolas com alunos com deficiência incluídos em salas regulares, além do fomento a espaços que incluam pessoas com deficiência para que haja

triangulação entre teoria, metodologia e prática, superando lugar de apêndice no currículo. Argumentamos que a Educação de Pessoas com Deficiência deve ser fio condutor desse currículo e da instituição, sendo fundamental que sejam disponibilizados e operados todos os recursos disponíveis e possíveis para que seja logrado este fim, superando a ação isolada de alguns indivíduos engajados em todos os âmbitos curriculares.

5.2.2 A licenciatura em Física do CAA-UFPE

Conforme Giroux (1986), o currículo é produto das relações sociais mais amplas, ambientado pela conjuntura de poder, história e contexto social, disposto com intencionalidades. Para o autor, a seleção cultural do que é tratado no currículo não é convencionalmente mutuamente, apontando que a Ideologia e Hegemonia consumadas por grupos que intentam alcançar seus objetivos devem ser questionadas e desmanteladas em prol da Pedagogia, da democracia e da igualdade equitativa. Na sua ótica, o currículo deve abarcar aqueles para os quais a história pôs um fim cruel e prematuro na esperança, incluindo tanto os ‘descontentes’ quanto os ‘indigentes’. Quanto mais a ideologia legitima visão de dado grupo do que seja formação determinada, mais hegemônico se torna o currículo. As relações de poder exercidas estão proficuamente vinculadas a essas ideologias, que atribui lugares, arranjos e modelações no percurso curricular dos licenciandos.

Como expusemos, o PPC, os âmbitos disciplinares, transdisciplinares e vivenciados do currículo da licenciatura em Física do CAA-UFPE não abordam satisfatoriamente a Educação de Pessoas com Deficiência, deixando a formação inicial desamparada. O currículo, ao enfatizar seus objetivos em métodos, procedimentos e conhecimentos específicos da Física, demonstra-se predominantemente técnico, negligenciando propositalmente em sua estrutura a Educação de Pessoas com Deficiência e a diversidade. Para Giroux e McLaren (2013), esse enfoque marginaliza currículos contra-hegemônicos que se pautem na preparação de docentes como intelectuais orgânicos.

Essa conjuntura curricular se deve a disputas de poder que tramam diversos fatores limitantes: ênfase a perfil formativo que priorizam conhecimentos puros da Física em detrimento de conhecimentos pedagógicos, que sofrem com desbalanceamento da carga horária na organização disciplinar do currículo; prevalência de abordagem tecnicista, com aspecto eminentemente reprodutivista na licenciatura; preponderância de professores impassíveis aos

aspectos relativos à inclusão de pessoas com deficiência em suas disciplinas, gradeando o currículo; estrita obediência legal ao dispor da disciplina obrigatória de Libras (EDUC0058) como penduricalho curricular, ilhada em currículo majoritariamente adverso a conexões com os aspectos relativos à diversidade; predominante ausência de recursos e acessibilidades que obstam práticas curriculares cotidianas em concordância aos preceitos inclusivos; escassez de estímulos e fomentos institucionais a espaços e momentos formativos transdisciplinares que permeiem currículo com teorias e práticas inclusivas, distanciando a formação inicial da pedagogia que se intentara no PPC.

As possibilidades residuais nesse currículo desfavorável se resumem na resistência de alguns docentes da área “pedagógica” do curso que são responsáveis pelas disciplinas específicas sobre abordagens concernentes às pessoas com deficiência, que são engajados com o paradigma: a obrigatoriedade de ofertar a disciplina compulsória de Libras (EDUC0058) como espaço para apresentar a temática, mesmo que de maneira sintética e antinatural a como o currículo é delineado; oportunidades contingenciais na disciplina eletiva de Educação e Inclusão Social (EDUC0034), que é ofertada como confluência de professores dedicados a oferecerem ocasiões dialógicas com a diversidade; e ações transdisciplinares remanescentes desses mesmos docentes que buscam incentivar a participação dos licenciandos em eventos, seminários, oficinas, atividades de extensão, que versem sobre aspectos relativos à Educação de Pessoas com Deficiência.

Sem dúvidas, as facções culturais que exercem hegemonia sobre o currículo, enquanto forem segregadoras, organizam-se para que os arranjos curriculares sejam cada vez mais compartimentalizados, fechados em disciplinas que não dialogam entre si, que não incorporam demandas sociais democráticas inclusivas e que não abranjam formação inicial que abarque os aspectos relacionados às pessoas com deficiência, empregando cultura homogeneizadora e hegemonicamente tecnicista no currículo. Essas configurações de poder e conseqüente ideologias segregadoras vigoradas evidentemente entravam a interdisciplinaridade e transversalidade na licenciatura, determinando estruturas de currículo com arquétipo capacitista. Pelas observações dos sujeitos, ainda persistem concepções de alguns docentes do curso de que é inconcebível abordar a Educação de Pessoas com Deficiência na licenciatura por ser intolerável imaginar pessoas com deficiência se tornarem professoras devido à ‘natural inferioridade e fragilidade’ ou, exatamente por estarem nesses lugares acadêmicos, essas pessoas devem se esforçar e performar no nível mais alto para se adequarem às demandas educativas e formativas.

Eu acredito que a ideologia que eles passam que isso é algo importante, que é um problema que tem que ser discutido, que tem que ser trabalhado. Mas me parece mais uma coisa que é feita apenas por marketing, por falta de uma palavra melhor, porque apesar de eles darem a entender essa ideia, você não percebe que isso é realmente trabalhado como eles dizem que se tem essa importância durante o curso. [...] Na prática você não sente que é isso que eles estão fazendo de verdade, parece mais oportunismo, ficando, do pouco que tem, é resumido no campo teórico, mas não no campo prático. (DISCENTE LAURENT CLERC).

Eu acredito que ainda é uma ideologia de perspectiva capacitista, sabe? Apesar dos avanços que eu estava tentando me lembrar, a gente ainda tem uma força muito grande de uma concepção capacitista. Há duas perspectivas, pois a gente ainda tem, por incrível que pareça, ainda entre os intelectuais da academia pessoas que ficam se questionando como é que uma pessoa autista pode querer ser professora, como é que uma pessoa surda pode querer ser professora. Então os currículos e essa perspectiva ideológica ainda tem uma marca muito segregadora por mais que a gente esteja no paradigma da inclusão, no modelo social da deficiência, a gente hoje trata o paradigma a partir do paradigma da inclusão, a gente trata a deficiência a partir do modelo social da deficiência, mas na vida cotidiana e esses currículos ainda estão baseados por uma construção ideológica de que uma pessoa com deficiência é um corpo e é uma vida humana menor, infelizmente. Então por isso que eu digo que é capacitista porque o capacitismo vai olhar a pessoa com deficiência com a visão diminuída do ser humano. [...] Então essa é uma pegada e a outra pegada vai de extremo, que é a ideia de que se essa pessoa tem tanto entendimento de frequentar esse lugar, ela tem que ter um nível de performatividade altíssimo porque senão ela não mostra que pode frequentar aquele lugar. Então além de ser capacitista, também é excludente, infelizmente. Eu adoraria falar outra coisa. Agora, sim, a gente tem as esperanças, a gente tem coisas acontecendo porque senão a gente não tinha chegado até aqui, a gente tem possibilidade inclusive fazendo pesquisas como essa sua, mas a marca de uma perspectiva política ideológica capacitista e excludente é muito mais forte do que inclusiva. (DOCENTE JULIA BRACE).

Então eu percebo que ainda tem essa perspectiva da integração, não estamos ainda no viés da inclusão. Então está parecendo ainda essa discussão de que falamos muito da inclusão, mas ainda está na perspectiva da integração, porque muitas coisas a gente percebe, por exemplo, para o cego que precisa de uma audiodescrição, para o estudante com Altas Habilidades, para o estudante com TDAH, então tem muitas coisas, sabe, que faltam dentro desse contexto mesmo de garantia. (DOCENTE DIEGO).

Ideologicamente, esses contornos não são empreendidos por acaso, uma vez que engendram silhuetas curriculares que focam nos aspectos técnicos da Física na formação ao concentrar maior relevância para seus conhecimentos ao mesmo tempo que desproporciona essa distribuição aos conhecimentos pedagógicos (VILELA et al, 2020), sobretudo aos aspectos relativos à Educação de Pessoas com Deficiência que é majoritariamente excluída, não preparando adequadamente os professores de Física para práticas pedagógicas humanizadas, libertadoras, democráticas e inclusivas, perdendo de vista concepção de formação profissional de intelectuais comprometidos e atuantes (GIROUX, 1986).

Além disso, esse desenho curricular tracejado por ideologia instrumental faz com que muitos licenciandos se afastem e não se interessem em aprender os conteúdos e conhecimentos pedagógicos, que são apartados e rebaixados como “inferiores”, “desestimulantes” e

“impertinentes” (ADAMS; TARTUCI, 2019). Dessa maneira, até mesmo o esforço de poucos professores tenazes e obstinados em divulgar e abordar a inclusão nos diferentes âmbitos da formação tem sido improficuo por tentar “remar contra a maré” em um currículo que predomina mentalidade bacharelesca. No fim, até pelo que os próprios sujeitos relatam, o curso perde perfil de licenciatura ao menosprezar esses conhecimentos. Para Giroux e McLaren (2013, p. 143), a formação docente precisa superar panorama tecnicista, instrumental e reprodutivista, precisando se reconceber como contraesfera pública de transformação, uma vez que: “[...] é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da democracia.”

Penso que um dos limites é a dificuldade que alguns cursos licenciaturas, principalmente quando se afasta da licenciatura em pedagogia, é dificuldade de pensar o currículo a partir da formação que se deseja. O que é que eu estou querendo dizer? Existe uma preocupação tão grande na organização curricular, na distribuição das disciplinas. [...] E aí há uma preocupação imensa quando a gente senta para falar nas reuniões que a gente fez para pensar sobre a formação curricular, grande preocupação do curso de Física, Química e Matemática em onde ficariam as disciplinas específicas, onde ficaria a carga horária específica. Eu, por exemplo, tive uma discussão, um debate pedagógico muito longo, para que a disciplina eletiva de Educação e Inclusão Social ficasse com 60 horas, para conseguir que a disciplina de Currículo ficasse com 60 horas, porque achavam que 30 horas eram suficientes porque não poderia tirar a carga horária da disciplina tal. [...] Se a formação é a docência, o que é que significa a gente pensar um curso e formação do assunto para entender qual o posicionamento das disciplinas e dos componentes que vão compor esse curso? Então para mim uma das delicadezas que a gente ainda enfrenta é na hora que a gente vai distribuir essa organização curricular, a matematização do tempo e a profundidade de determinado conhecimento. Existe uma triangulação dos currículos em que há as disciplinas específicas, as disciplinas de ensino e as disciplinas pedagógicas. E aí a ideia é de qual delas que tem que ocupar mais lugar no currículo. Então acaba que há disciplinas que têm mais status, há as disciplinas que têm menos status. [...] Deveríamos nos preocupar muito mais com qual a concepção desse profissional, que é a formação de um professor, para se pensar quais são os melhores posicionamentos da disciplina dos componentes curriculares principalmente na sociedade contemporânea, isso para mim é uma delicadeza. A outra delicadeza é a pouca possibilidade dos docentes que compõem o curso dialogarem com mais fluidez, de dialogarem de uma maneira mais democrática, de maneira mais inclusiva onde os conhecimentos não são nem inviabilizados, nem invisibilizados e nem sabotados. (DOCENTE JULIA BRACE).

Veja, eu acho que ter mais essa cara realmente de licenciatura, acho que o perfil do curso deveria ter essa cara mais de licenciatura. [...] Veja, no curso de Física, a gente tem uma professora que aborda muito as pessoas com deficiência, e ela faz muito essa abordagem lá no curso nas licenciaturas como um todo, ela divulga bastante sobre. Inclusive eu tive acesso a esse congresso através dela, então eu acredito que sim, há a divulgação, há esse incentivo, porém às vezes fica pouco procurado porque eu acho que, infelizmente, ainda há nas licenciaturas, principalmente na licenciatura de Física, que ainda tem uma mentalidade muito de bacharel. Acho que o pessoal das licenciaturas em Física e Matemática, mas falo mais da licenciatura em Física, que é meu curso, eu acho que as pessoas pensam mais em ter que ir para o curso de licenciatura em Física para aprender mais sobre Física, mas a gente tem que aprender a trabalhar com pessoas, então eu acho que às vezes fica desmotivador para alguns professores que trabalham nessa área de inclusão, que pesquisam nessa área, divulgam esses eventos porque, por exemplo, se você divulgar algo na área de Física mesmo vai dar muita gente, mas se você divulgar a respeito da Educação de pessoas

com deficiência e dos Direitos Humanos vai dar pouca gente, porque a galera meio que, acho, não pensa que está em uma licenciatura. (DISCENTE ERNEST HUET).

Essa estrutura ideológica do currículo faz com que a pesquisa e o interesse pela Educação de Pessoas com Deficiência sejam quase inexistentes, distanciando os licenciandos dessa obrigatoriedade formativa. A superação dessa tecitura ideológica hegemônica no currículo passa pela proposição de aproximações entre os integrantes que significam e constroem esses percursos, com incentivos a seminários temáticos, eventos transdisciplinares, diálogos com instituições e grupos inclusivos dentro e fora da universidade, investimentos em recursos e espaços provedores que materializem a inclusão, assim como disciplinas que fundamentem a formação inicial nessa perspectiva. É urgente a proposição de uma formação humanizada, que suplante a ênfase e a vaidade impetradas no currículo do curso por grupos de docentes circunspectos, oclusos, capacitistas, arcaicos, instrumentais.

Às vezes a gente se depara com um currículo de licenciatura, mas meio que copiado e colado de um bacharelado. A gente sabe que às vezes já tem bastante disciplina e para incluir mais se torna um pouco difícil, mas eu acredito que essas disciplinas eletivas de Educação Inclusiva e Direitos humanos poderiam ser disciplinas obrigatórias, porque aí todo mundo precisaria passar por elas e trazer mais essa abordagem de caráter realmente de um curso de licenciatura. Eu acho que o perfil do curso precisa ter mais essa cara de licenciatura, não somente ter o pensamento de 'ah, mas se você faz a licenciatura de Física, você tem que saber Física, aprender Física', mas saber que a gente vai ter que lidar com pessoas e isso são desafios, e infelizmente pode ser que saiam bons professores de Física lá do CAA, mas não são habilitados para trabalhar com pessoas com deficiência. (DISCENTE ERNEST HUET).

Na minha percepção eu acredito que são movimentos importantes, mas a gente ainda tem um grande desafio porque seduzir, sensibilizar os alunos a produzirem na área da pessoa com deficiência ainda é difícil. [...] A outra coisa seria se a gente pudesse construir seminários temáticos, porque nem tudo vai caber dentro do âmbito disciplinar do currículo, então poderíamos ter seminários temáticos que poderiam ter, por exemplo, na disciplina de Gestão, Política Educacional e Educação Inclusiva, que se fizesse uma mesa. Se a gente pudesse ser mais ousado dentro do próprio momento das aulas, como uma de nós participar de uma da aula da outra seria muito bom. [...] Dialogar com a comunidade dos PCD's que estão dentro do campus, precisam dialogar mais com os professores que têm extensão e que têm pesquisa dentro do campus, mas não para botar para divulgação, é para perceber, por exemplo, o que que essas atividades extensionistas e as atividades de pesquisa trariam de conquistas para que essa construção seja cada vez mais inclusiva. Veja, quando eu digo cada vez mais inclusiva é porque eu já reconheço que a gente tem caminhado nesse sentido, pois a gente tem o NACE, a gente tem os laboratórios, como a gente tem o laboratório de Libras, mas a gente tem que entender que a inclusão é ser humano, ter ambiente, ter objetos não significa que a gente consiga materializar a inclusão. [...] É ainda tímido, mas insuficiente. [...] Então as instituições precisam convidar essas pessoas, fazer roda de diálogo porque são eles que protagonizam seu lugar de deficiência, são os pesquisadores especialistas que realizam seus trabalhos buscando os movimentos sociais para dentro da universidade. A gente precisa fazer esse movimento porque conhecer só as melhores literaturas, conhecer só quem são os melhores pesquisadores, não têm assegurado que a gente viva uma instituição efetivamente inclusiva. A gente tem corrido mais o risco de internalizar a exclusão do que promover a inclusão, internalizar a exclusão mais do que possibilitar a inclusão. [...] E aí para encerrar mesmo, quando você cita a questão do poder, eu ainda desejo que nós, pares dentro

da Universidade, docentes de um curso de formação de professores, tenhamos mais humildade de saberes, dos saberes que a gente trabalha, porque eu penso e sinto que uma das maiores dificuldades de viver um currículo que possibilita uma formação que reconheça a natureza humana, que reconhece essa diversidade e essa diferença é a falta de humildade e conexão. [...] Então a gente tem na academia pessoas que pesquisam tantas e diversas áreas, inclusive curriculistas importantes, pessoas do currículo e da política curricular, que isola isso e faz um currículo muito praticida, não é à toa que a gente adoce dentro da Universidade, não é à toa que a gente se desentende dentro da universidade, o ideal seria ter diferentes construções das disciplinas para que a silhueta curricular seja mais interessante. Eu ainda penso que a gente ainda precisa de mais humildade entre nossos pares. (DOCENTE JULIA BRACE).

Nesse sentido, o lugar e os contornos que as relações de poder delineiam no currículo para a Educação de Pessoas com Deficiência é um espaço mínimo, tímido, insuficiente e altamente isolado, que obedece estritamente ao critério legal de ofertar Libras (EDUC0058) como componente compulsório. Embora ocorra o delineamento desse lugar, subsiste empenho de poucos docentes diligentes, que propiciam poucas possibilidades em disciplina eletiva, como Educação e Inclusão Social (EDUC0034), e raros momentos transdisciplinares. Os participantes observam esse lugar curricular tolhido: “Ah, ele é isolado. É trabalhado de forma superficial. É um lugar bem isolado no currículo. É tão isolado que às vezes nem existe.” (DISCENTE PIERRE PELISSIER). Para Ernest Huet: “Ela fica um pouco isolada, fica ali limitada com pouco espaço.” (DISCENTE ERNEST HUET)

Eles estão muito mais em uma resistência do que uma existência. É muito mais uma resistência do que uma existência. [...] São os lugares mais periféricos, porque eles ainda são inviabilizados e invisibilizados no processo. O meu desejo era que eles fossem mais protagonistas, mas eles ainda são inviabilizados e invisibilizados, senão não fazia sentido dizer que esse lugar nas relações de poder ainda é minimalista, invisível e tímido. (DOCENTE JULIA BRACE).

Compreendendo a Justiça Curricular como práticas que imbricam demandas legítimas dos grupos sociais e auxiliam para a formação de um mundo mais humano, justo e democrático, possuindo facetas como a do reconhecimento e inserção dos desfavorecidos, alijados e excluídos (ARROYO, 2013; SANTOMÉ, 2013), assim como a da redistribuição do conhecimento poderoso capaz de prover a inclusão (YOUNG, 2013), também é caracterizada pelas dimensões: da convivência dos valores humanitários, com fruição da cultura de respeito a todos; e do cuidado com todos os sujeitos do currículo para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, envolvendo a afirmação de direitos (PONCE, 2016, 2018).

Considerando esses atributos, compreendemos que a Justiça Curricular é cerceada no curso de licenciatura em Física do CAA-UFPE, visto que se perfazem âmbitos curriculares

hegemônicos que segregam a Educação de Pessoas com Deficiência ao periférico, inviabilizado, invisibilizado domínio curricular, ao mínimo obrigatório pelo ditame legal na disciplina de Libras (EDUC0058) e ao subsidiário esforço abnegado de poucos professores. Além disso, é injusto delinear um currículo inflexível, fechado e capacitista, que está sendo hegemonicamente engendrado sob os auspícios ideológicos de indivíduos majoritariamente segregadores, instrumentais. Nesses contornos, o currículo não está reconhecendo adequadamente as pessoas com deficiência, não está dando acesso justo ao Conhecimento Poderoso (YOUNG, 2007; 2009), está invalidando os conhecimentos dos que sofrem injustiças, assim como inviabilizando a plena convivência com os valores humanos como diversidade, respeito, empatia, altruísmo, descuidando desses sujeitos, deslegitimando seus direitos.

Nesse cenário de flagrante injustiça curricular, os participantes pontuam que o currículo do curso é precário, vulnerável e que não prepara adequadamente para práticas inclusivas, sobretudo em relação às pessoas com deficiência devido a essa formação estrategicamente técnica, prescritiva, instrumental, focada na transmissão de conhecimentos específicos: “em que a incorporação de disciplinas pedagógicas e de práticas profissionais são encaradas como fator de enfraquecimento da formação, pois elas retiram o lugar das disciplinas de conhecimentos específicos, existindo, portanto, uma desarticulação entre as formações pedagógica e específica” (VILELA et al, 2020, p. 266). Os discentes e docentes entrevistados são confluentes nas percepções: “Bem, como eu já discuti que o tema não é bem trabalhado na faculdade, então a gente não tem essa preparação, vamos dizer assim. Então realmente o curso não prepara para tal coisa. [...] Acredito que o curso poderia ser aprimorado nessa questão.” (DISCENTE PIERRE PELISSIER); “Pouquíssimo. Pouquíssimo. Eu digo isso porque basicamente a gente quase não trabalhou dentro do curso, nas disciplinas mesmo. [...] Então eu acredito que o curso prepara pouco, eu acredito que dá para ter uma melhorada gigante nisso.” (DISCENTE LAURENT CLERC).

Então... a gente ainda tem muito chão. Já caminhamos bastante, sabe? Mas essa é a ideia, é essa relação entre a teoria e a prática ou essa efetividade de uma prática que nos possibilite vivenciar uma prática pedagógica com uma perspectiva inclusiva, a gente ainda tem muito que caminhar porque as concepções de inclusão ainda não estão bem trabalhadas durante a formação, eu ainda pejo demais quando estou nas disciplinas na questão das concepções e das reflexões sobre a elaboração do que o direito à dignidade da pessoa com deficiência, das faltas de inclusão em ambientes. Então daí até chegar na prática... então isso aí é outro cuidado que eu tenho. [...] Eu fico preocupada, pois é formação mais do que técnica, é instrumental e prescritiva. [...] Então é por isso que eu digo que a gente ainda tem muitos elementos para pensar essa prática pedagógica porque ou ela é discurso de uma prática ou ela é uma prática muito frenética de uma racionalidade técnica, de uma perspectiva instrumental e prescritiva que eu ainda fico com muito cuidado. (DOCENTE JULIA BRACE).

Na nossa análise configurativas do poder, essa situação se deve diretamente: “à formação inicial que valoriza apenas uma transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente, desconsiderando a necessidade de os futuros docentes desenvolverem posturas pedagógicas autônomas, reflexivas e críticas” (LOPES; ROTTA, 2021, p. 02).

Quando questionados como se sentiriam para a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular a partir do que o currículo propiciou, os participantes realçam a impotência: “Sei lá, é um mix de sentimentos. Mas eu vejo que eu não estou preparado para receber esses alunos e nem como trabalhar com eles.” (DISCENTE PIERRE PELISSIER).

Infelizmente realmente há uma sensação de insegurança. ‘Nossa eu tenho que ver o que é que essa pessoa precisa, será que eu estou preparado para lidar com tal situação?’ [...] Então, assim, dá uma certa insegurança. ‘Será que eu vou conseguir dar conta? Será que eu vou conseguir não excluir aquele aluno, aquela pessoa da turma?’ Então é meio que isso. Essa insegurança se dá por falta de debates durante o curso. (DISCENTE ERNEST HUET).

É um pouco desesperador, porque você sente aquela necessidade de fazer isso, de ter essa inclusão, e você vê que é uma coisa importante, uma coisa necessária, que os alunos precisam daquilo. Mas aí você não sente que é o suficiente, que você está sendo capaz de trabalhar com isso, é uma coisa bem desesperadora olhando como professor em sala de aula para trabalhar com alunos com deficiência. (DISCENTE LAURENT CLERC).

Face a esse contexto, os licenciandos precisarão buscar formações e estudos posteriores para que possam condignamente incluir os alunos em suas práticas pedagógicas. Como Prais et al. (2017) aponta, não deve ser postergada para a formação continuada a responsabilidade inclusiva, devendo a formação inicial docente providenciar os primeiros diálogos e experiências para que não haja a pseuinclusão (MESQUITA, 2007) em salas de aulas regulares com práticas pedagógicas segregadoras de professores inaptos devido a uma formação inicial vulnerabilizada por um currículo levemente atrofiado e improcedente com as demandas.

O currículo de Física do CAA-UFPE, praticamente nulo no que se refere à Educação de Pessoas com Deficiência, embora esteja de acordo com a Resolução nº 12/2008 – CCEPE (UFPE-RESOLUÇÃO CCEPE 12/2008, 2008), está imbricado no contexto ideológico do Neoliberalismo, que intenta formação instrumental, homogeneizadora, fragmentada, fugaz, que tem resultado em despreparo, precarização, culpabilização individual (FRANGELLA, 2020). Esse contexto de fragilização da formação inicial é artilosamente maquinada para que se transfira para formações continuadas e capacitações em serviço as ausências formativas, no entanto, essas são ocasiões que o Neoliberalismo atua com ainda mais vigor, sendo ainda mais

instrumentais e reprodutivistas, robustecendo a distância entre as universidades e os professores (BRAGA, 2009).

Compreendemos que a formação inicial não deve trazer fórmulas prontas e definitivas sobre a inclusão, mas concordamos com Mantoan (2003, p. 25) que devem ser incitadas reflexões e práticas de ensino iniciais voltadas para a diferença: “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Dessa maneira, é temerária qualquer tentativa de se eximir sobre a Educação de Pessoas com Deficiência em formação inicial docente, colidindo frontalmente com providência de bagagens sólidas para o fomento da equidade.

A reconfiguração desse arquétipo de formação inicial docente, pela Perspectiva Crítica, está intimamente vinculada ao currículo devido à sua natureza política, contestatória, conflitiva. Para que se suplante essa trama curricular hegemônica e segregadora e se transfigure uma formação docente abrangente, é necessário que os agentes curriculares, por meio das suas vozes impingidas, arquitetem delineações flexíveis e diversificadas para que haja Justiça Curricular, equidade e estímulos a práticas inclusivas precedentes (YOUNG, 2007; 2009).

Nesse ensejo, examinamos que o currículo do curso de Física do CAA-UFPE está sendo estruturado por: 1) abordagens invisibilizadas e inviabilizadas sobre a Educação de Pessoas com Deficiência no âmbito das disciplinas, sendo constituída no contexto da obrigação legal da disciplinas de Libras e ação conjunta de docentes compenetradas em duas disciplinas eletivas; 2) ações transdisciplinares de poucos docentes, em um contexto de resistência sob adversidades formativas; 3) estruturas de poder que inviabilizam currículo na perspectiva da inclusão; 4) configurações de poder exercidas que tolhem Justiça Curricular que reconheça e distribua conhecimentos relativos às pessoas com deficiência; 5) ideologias hegemônicas que banem a Educação de Pessoas com Deficiência à invisibilidade, ao lugar de anonimato curricular; 6) arranjos curriculares inflexíveis, verticais, tecnicistas, instrumentais, com maioria docente insensível à temática; 7) recursos limitados na instituição, que naturalizam currículo segregador; 8) formação inicial fragilizada no que tange aos aspectos da Educação de Pessoas com Deficiência, causando inseguranças à prática pedagógica dos licenciandos, sendo a Pandemia do SARS-CoV-2 um fator limitante, embora não determinante; 9) Necessidade de formações docentes posteriores que recomponham essas ausências e permeiem práticas inclusivas.

Pela natureza contextual e política que o currículo manifesta na perspectiva crítica, repisamos em alterações formativas contrahegemônicas que desnaturalizem práticas capacitistas. Nesse viés, perseveramos na amplificação de possibilidades que aludam sobre o as pessoas com deficiência no currículo do curso de Física do CAA-UFPE, suplantando os limites. Além do fomento a momentos e espaços transdisciplinares inclusivos, reiteramos arranjo curricular que constitua a temática como eixo formativo horizontal, dando significado à formação interdisciplinar, transversal, garantindo formação inicial que possibilite aos licenciandos aportes teóricos, experiências e bagagens sólidas para práticas pedagógicas inclusivas, equitativas, democráticas. Para isso, é imprescindível que haja superação de barreiras atitudinais e supressão de corporativismos, permitindo que todas as disciplinas possam dialogar para assegurar o discurso democrático, com incentivos docentes e subsídio institucional nos âmbitos curriculares a práticas, momentos e espaços inclusivos em todos os períodos do curso, estimulando triangulação teórica, prática e metodológica, com a total procedência de recursos que intentem essa finalidade.

5.2.3 A licenciatura em Química do CAA-UFPE

Para Giroux e Simon (2013), o currículo é objetivado para produzir e legitimar os interesses de grupos de cultura dominante, que desfavorece as minorias a partir da pedagogia que nega vozes, experiências e histórias dos estudantes, reduzindo a aprendizagem à imposição de suas ideologias. Para esses autores, quanto mais naturalizada é a ideologia legitimada por certo grupo culturalmente predominante, mais hegemônico são os âmbitos curriculares. O silenciamento de vozes pelas relações de poder exercidas está diretamente explicado pelas atribuições de lugares, arranjos e delineamentos curriculares pretendidos. No entanto, o currículo é também um território de luta, de justiça social, sendo visto o campo da pedagogia como forma de política cultural que pode mudar esse cenário. A pedagogia crítica começa exatamente por indignação, por questionamentos ao o que é conhecimento útil e de como se deve trabalhar com os sujeitos distintos em questões sociais, raciais, sexuais, comportamentais, além da defesa de todas as formas de desalento e desesperança que tentam ser impostas.

Conforme análise na categoria anterior, o PPC, os âmbitos disciplinares, transdisciplinares e vivenciados do currículo da licenciatura em Química do CAA-UFPE não constituem adequadamente a Educação de Pessoas com Deficiência, deixando a formação inicial desamparada. O curso, ao enfatizar seus objetivos em métodos, procedimentos,

conteúdos e conhecimentos específicos da Química, privilegia aspectos técnicos. Para Saviani (2006) é preciso considerar a articulação entre as disciplinas numa visão de totalidade, pois não devemos conceber o trabalho das disciplinas de modo isolado. A articulação entre atividades transdisciplinares, os conteúdos, as especificidades de cada disciplina e as práticas se evidenciam como complementares umas às outras no sentido de se pensar em uma sólida formação inicial na qual o acadêmico pode vivenciar o máximo de experiências que lhe possibilite atuar com a diversidade.

Essa realidade está vinculada às configurações de poder que tecem aspectos limitantes para essa constituição: destaque a perfil formativo que privilegia os conteúdos e conhecimentos específicos da Química em detrimento de conhecimentos pedagógicos, que sofrem com desbalanceamento da organização do currículo; prevalência de abordagem tecnicista, com perspectiva eminentemente racionalizada na licenciatura; preponderância de professores alheios aos aspectos relativos à inclusão de pessoas com deficiência em suas disciplinas e em seus conteúdos, tolhendo aberturas e rizomas curriculares para diálogos teóricos e práticos nessa perspectiva; disposição da disciplina de Libras (EDUC0058) como obrigação legal, ofertando-a como periferia curricular isolada, inviabilizando diálogos no currículo; ausência majoritária de recursos, políticas e acessibilidades, limitando práticas cotidianas que estejam em conformidade ao paradigma inclusivo na formação inicial; desprovimento institucional a momentos transdisciplinares que perfaçam currículo com teorias e práticas inclusivas, distanciando a formação inicial intentada no PPC da licenciatura em Química do CAA-UFPE.

As possibilidades de constituir a Educação de Pessoas com Deficiência no currículo está subordinada às resistências de poucos docentes da área "pedagógica" do curso que fazem esforços para gerar oportunidades transdisciplinares subsidiárias por atitudes isoladas, que buscam estimular a participação dos licenciandos em eventos, seminários, oficinas, atividades extensionistas que aludem aspectos relativos à Educação de Pessoas com Deficiência; brechas contingenciais nas disciplinas eletivas específicas, como os componentes de Educação e Inclusão Social (EDUC0034), de Fundamentos da Educação Inclusiva (XXX) e de Política Educacional e Diversidade (QUIM0114), oferecidos por convergências desses mesmos professores engajados em oferecer algo na formação inicial; obrigatoriedade legal de dispor da disciplina compulsória de Libras (EDUC0058) como alternativa subseciva no percurso dos licenciandos, mesmo que de maneira ilhada e complementar a como o currículo tem sido apresentado.

Indubitavelmente, enquanto grupos culturais dominantes segregadores exercem hegemonia sobre o currículo, os arranjos engendrados a partir dessa dominância são cada vez mais seccionados em disciplinas que não dialogam entre si, que não incorporam valores democráticos, inclusivos, empreendendo, assim, cultura curricular homogeneizadora, instrumental e tecnicista no curso. Essas disputas, relações de poder e conseqüente ideologias vigoradas tolhem a interdisciplinaridade e transversalidade da Educação de Pessoas com Deficiência na licenciatura, perseverando modelagem curricular imprópria. Para os sujeitos, as ideologias empenhadas para segregar a abordagem da Educação de Pessoas com Deficiência têm conexão com a perspectiva de que não é relevante para a formação, desconsiderando as exigências legais de currículo que abarque conteúdos sobre a pessoa com deficiência e forme profissionais comprometidos (BRASIL, 2015a).

É como se fosse assim, Caio, é como se eles não considerassem que a gente vai ter alunos com deficiência, entende? [...] É como se tipo assim: 'Vamos dar isso bem básico, porque a gente sabe que o aluno não vai usar' Como se eles não considerassem que a gente poderia ter e vai ter, né? E tem alunos que vão, que a gente vai precisar se comunicar com eles em Libras, mas se a gente não se aperfeiçoar, não vai conseguir. (DISCENTE JOSÉ ÁLVARES).

Acredito que isso é até ideológico, porque quando você restringe a carga horária de determinada área existe um porquê disso por trás, existe uma intenção e que intenção é essa? Então é algo que precisa ser melhorado. [...] Às vezes a universidade está com muita coisa e não consegue dar conta do principal, do básico, que é o currículo, e o currículo de forma justa, um currículo justo, fazer com que as pessoas com que adentram e vivem na universidade, as relações que são estabelecidas e as pessoas com deficiência que também estão na universidade não sejam somente lembradas somente na semana da pessoa com deficiência, elas não sejam somente lembradas em pesquisas pontuais. Claro, as pesquisas são muito importantes para a gente discutir a problemática existente, mas essas pesquisas reverberam políticas não somente pontuais, mas que aconteçam cotidianamente dentro da Universidade, que passe de uma questão somente de inclusão. De fazer com que determinado segmento esteja ali sendo representado, mas ele parta para uma vivência para uma experimentação para que cada semana, cada mês, os alunos percebam e naturalizem a permanência da pessoa com deficiência. Tudo isso está ancorado em que? No currículo. Porque quando isso é discutido dentro do currículo e tendo uma proposta curricular densa e responsável, as coisas tendem a melhorar. (DOCENTE LIPE).

De exclusão. [...] Quer dizer, em tese, está por obra da lei, né? [...] Ele não é aberto. Sim, ele não é aberto. Como é que ele pode ser inclusivo? Entendeu? Então ele não é. Ele não é um currículo, ele não é um projeto de um currículo aberto a possibilidade, aberto à diversidade [...] 'Que educação inclusiva existe aí?' Porque a lei obriga, mas se fosse de livre e espontânea vontade dos pedagogos que aí estão, não, não tinha vez não, não tinha vez e nem voto. (DOCENTE SEVERINA).

Essa organização não é executada fortuitamente, visto que essas ideologias praticadas tramam percursos curriculares que acentuam os aspectos formativos técnicos e instrumentais da Química na licenciatura ao seccionar os conhecimentos em pedagógicos e específicos e ao centralizar maior parte da carga horária para tratar sobre a Química, relegando a formação

didático-pedagógica e curricular, sobretudo segregando ao mínimo possível os aspectos relativos à Educação de Pessoas com Deficiência (BASSO, 2015), desprovendo os licenciandos de Química para futuras práticas pedagógicas diversificadas, abrangentes, inclusivas e democráticas. Embora se apresente dessa maneira, concordamos com Giroux e Simon (2013) quando defendem uma formação baseada na pedagogia através das vozes e para as vozes que são silenciadas nos currículos, sendo necessário criar espaços para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante, denunciando o preconceito, a exploração de classes, as ideologias e as práticas sociais que desvalorizam a vida pública democrática e a equidade.

Além do silenciamento das vozes e de apagamento da vivência com as diferenças na formação inicial, essa trama curricular engendrada por ideologia tecnicista afasta os licenciandos da dedicação aos conteúdos e conhecimentos pedagógicos e curriculares, que são muitas vezes desconsiderados, sobretudo os que envolvem os aspectos voltados à diversidade, às diferenças, à inclusão das pessoas com deficiência (CRUZ et al, 2015). O enforcamento curricular perante a constituição da Educação de Pessoas com Deficiência faz com que a persistência de poucos professores engajados em abordagens disciplinares e transdisciplinares se tornem inviáveis, necessitando de urgente e ampla equidade para que haja desdobramentos no currículo e se supere perspectiva eminentemente técnica. Ao desprezar certos conhecimentos e dividi-los em estruturantes e acessórios, o currículo tem afrontado formação inicial que instigue os professores a serem agentes transformadores da realidade e possam agir em prol da democracia, das minorias, dos marginalizados pelo sistema (GIROUX, 1986). Para Sacristán (2000, p. 16): "Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas."

Esse contexto faz com que haja descuidos, desatenção e descaso a pesquisas, vivências e práticas no que concerne à Educação de Pessoas com Deficiência em diversos licenciandos, distanciando-os dessa realidade. A suplantação dessa ideologia dominante se perfaz na proposição de aproximações entre os sujeitos integrantes do currículo, como os pares docentes e suas disciplinas, proposição de equidade na carga horária, de interdisciplinaridade, de eixo transversal na formação, assim como fomentos a eventos transdisciplinares e diálogos aproximados com instituições, pesquisadores, indivíduos que sejam comprometidos com a inclusão de pessoas com deficiência no interior e no exterior da universidade, devendo também investir em recursos, formações e espaços que materializem a inclusão e provenham formação

inicial condiga.

Enquanto essa realidade não for transfigurada, será comum persistir licenciandos resistentes à inclusão em suas futuras práticas pedagógicas na Educação Básica, invisibilizando os alunos com deficiência em suas salas (ESQUINSANI, 2021). Embora o PPC da licenciatura em Química do CAA-UFPE intente, ao menos teoricamente, formar profissionais atentos às demandas educacionais vigentes, a ideologia e estruturações de poder exercidas no currículo por professores desinteressados, assim como a concentração de carga horária, a divisão da formação em conhecimentos específicos e pedagógicos com a perda de finalidade formativa e a majoritária ausência de ações de acessibilidade e recursos faz com que o contexto curricular do curso esteja em desacordo com os princípios hodiernos da preparação docente.

Muito triste. Essa realidade eu poderia dizer que é até deplorável, porque eu não falo não só na minha disciplina, eu falo das disciplinas que discutem o direito das pessoas com deficiência, direitos étnico-raciais, Educação Especial e outras e outras disciplinas que coadunam e corroboram nessa discussão. Acredito que o estudante precisa compreender a diversidade que o cerca e como trabalhar e como conviver em harmonia, então não só são os conhecimentos estruturantes que precisam ser abordados e que esses conhecimentos estruturantes precisam estar no topo, eu acho que tem que ter um equilíbrio. Então eu acho que, compreendendo por essa perspectiva do equilíbrio da carga horária, a gente mudaria muita coisa, a visão dos estudantes seria outra. Então a carga horária seria uma estratégia se fosse pensada com a contemplação maior para essas disciplinas, contemplação que equalizasse pelo menos margem para mais discussões e obviamente que acredito que outros desdobramentos aconteceriam, porque se a gente teria mais carga horária, obviamente a gente teria mais discussões, mais mesas redondas, mais seminários, mais workshops, mais visitas de campo, porque as ideias iriam emergir e as necessidades também estariam mais à tona, não seria tão pontual. (DOCENTE LIPE).

Nessa conjuntura, o currículo do curso tem delineado espaço insuficiente para a constituição da Educação de Pessoas com Deficiência, obedecendo ao mandamento legal ao ofertar compulsoriamente a disciplina de Libras (EDUC0058) no perfil obrigatório, mas de maneira insulada, sobrando possibilidades subsidiárias devido à diligência de alguns poucos docentes engajados que ofertam momentos transdisciplinares por meio de pesquisa, estudos, seminários, eventos, rodas de diálogo, extensão ou disciplinas eletivas como Educação e Inclusão social (EDUC0034), de Fundamentos da Educação Inclusiva (XXX) e de Política Educacional e Diversidade (QUIM0114). Essa trama curricular inflexível e hegemonicamente segregadora é chancelada pelos participantes, que observam lugar escanteado e mínimo.

Eu acho que a gente é um lugar preterido, né? A gente não é o bambambam do bambambam, porque, né, as pessoas não estão interessadas nisso aí. Eu vivo lá no meu canto, né? [...] Então eu digo que meu lugar, no lugar que eu falo, é o lugar do excluído, é o lugar dos preteridos, é o lugar, o chão que eu piso. (DOCENTE SEVERINA).

Sinceramente um lugar bem pequeno. Eu posso estar falando besteira, mas é muito pouco abordado, realmente. Então, assim, no momento eu acho que é uma evolução que tem que se fazer, porque esse assunto de pessoas com deficiência era e ainda é muito pouco abordado, mas está começando a se colocar [no currículo] em lugar pontual. Então eu acho que ainda é o início, que ainda se pode evoluir e conseguir dar com clareza uma importância maior a ele, porque até agora pelo menos do que eu vi, é muito pouco falado, citado. (DISCENTE FLAUSINO GAMA).

O escanteio, né, Caio? Entendeu? Foi o escanteio. [...] Então assim, na minha visão, onde foi colocada a importância da educação inclusiva? Foi bem no escanteio assim, tá? Em algumas cadeiras falam, mas é sempre aquela superficialidade, entende? (DISCENTE JOSÉ ÁLVARES).

A justiça social praticada no currículo é o que se denomina de Justiça Curricular, cujo conceito se conecta a ações advindas das necessidades de todos os grupos sociais que contribuem para a construção de um mundo humano, democrático, que possui aspectos como: redistribuição do melhor conhecimento capaz de transformar o mundo mais humano (YOUNG, 2013); reconhecimento dos desfavorecidos e excluídos (ARROYO, 2013; SANTOMÉ, 2013); e convivência dos valores da humanidade, de cultura de respeito e o cuidado com todos (PONCE, 2016, 2018).

Ao levarmos em conta todas essas propriedades e ao analisarmos o currículo do curso nessas perspectivas, particularmente no que tange à Educação de Pessoas com Deficiência, compreendemos que há coibição da Justiça Curricular na licenciatura de Química do CAA-UFPE, visto que estão sendo efetuados âmbitos curriculares hegemônicos que intencionalmente marginalizam tudo que envolve a inclusão de pessoas com deficiência ao inviabilizado e invisibilizado espaço curricular, ao mínimo que é obrigatório pela imposição legal da oferta de disciplina de Libras (EDUC0058), embora ainda subsista movimento de resistência a esse currículo fechado por poucos docentes afincados com uma educação transformadora. Assinalamos que é injusto tramar âmbitos curriculares insensíveis e resolutos, que têm sido elaborados sob organizações e estruturas ideológicas preponderantemente capacitistas, instrumentais, técnicas. Nesses traços, não há reconhecimento devido às pessoas com deficiência, não há acesso e sequer redistribuição do conhecimento inclusivo, invalidando os que sofrem injustiças, deslegitimando seus direitos e embaraçando ao máximo a plena formação e convivência com valores humanos como diversidade, heterogeneidade, pluralidade e respeito.

Nesse contexto de injustiça curricular, os participantes da pesquisa observam irrefutável precariedade curricular nesse aspecto, não os preparando adequadamente para práxis em razão de um currículo predominantemente prescritivo, com enfoque majoritário nos conhecimentos específicos da Química, cuja incorporação de práticas e disciplinas "pedagógicas"

enfraqueceria a preparação adequada desses professores (BASSO, 2015). Nesse viés, quando questionados sobre como observam que o currículo tem preparado para a sua prática pedagógica inclusiva, especificamente para a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula, os participantes são incisivos nas melhorias que devem ser imediatamente colocadas em prática.

O próprio currículo, como eu falei anteriormente, ele escanteou boa parte das pessoas que necessitam da educação inclusiva, né? Das pessoas que querem estudar ali, que estão colocadas em um âmbito de sala de aula. Então, assim, o currículo só traz para mim, Libras, Caio, aí eu faço até uma pergunta para ti, agora... a gente vai viver com alunos que precisam dessa educação inclusiva, então você vê como se Libras fosse adaptar todo o conteúdo para eles? A gente não vai ter só alunos que nós vamos conseguir dar aula para eles em libras, entende? É uma deficiência, não é só Libras, tá? Então assim, se eu tenho trazido para o perfil curricular do curso só a cadeira de Libras, então é como se o curso só conseguisse ver que é a única que tem entre aspas alguma importância. Não é isso, de forma alguma, é muito mais que isso. (DISCENTE JOSÉ ÁLVARES).

Porque a partir do momento que a gente generaliza, a gente não consegue ter uma real ideia na prática, porque a gente idealiza muito situações de ensino, que na realidade não se aplicam muito, principalmente no espaço que a gente vai estar, que é uma escola pública, que tem um ritmo mais precário, que tem menos estrutura, às vezes a gente se depara e muitas vezes a gente não está preparado para isso. Então a gente poderia, a partir do geral, partir para algo mais específico para realmente preparar minimamente. (DISCENTE FLAUSINO GAMA).

Ao pavimentarem formação baseada em critérios técnicos, retiram da formação inicial docente a tarefa de pensar e refletir a relação sociedade-educação-conhecimento, convertendo a preparação empobrecida para atenderem sobejamente as demandas mercadológicas neoliberais (DOURADO; SIQUEIRA, 2020). Em relação a essa precariedade, os participantes foram questionados como se sentiriam para a inclusão de alunos com deficiência a partir do que o currículo os proporcionou, momento que salientaram o despreparo.

Devido ao despreparo, assim, inicialmente, seria muito complicado, mas a partir daquela situação que eu estaria vivendo, eu tentaria, mesmo não sabendo efetivamente, eu tentaria pesquisar, procurar algo que conseguisse ali incluir aquele aluno e tentar ter uma interação e não deixar para lá, porque aí não vai ter nenhuma solução se eu deixar para lá, entregar e deixar na fé. (DISCENTE FLAUSINO GAMA).

Caio, com grandes dificuldades, porque se não for algo que a gente, do próprio, trazendo para o próprio perfil curricular do curso, né? Que faz sua pergunta, se não for algo que a gente vá atrás, a gente não consegue. A gente não consegue dar aula para o aluno, se a gente não for de fato atrás desse ensino, saber como lidar, de saber como, talvez a palavra não seja nem lidar, entende? De saber como a gente se portar para o aluno. O lidar que eu trago é tipo assim, é do lidar com ele em sociedade, entendeu? De saber como respeitar, de saber como falar, de entender a sua individualidade, porque como não tem isso no curso, a gente não vai saber fazer, entendeu? Não vai saber uma capacidade, não vai saber passar a aula, não vai saber se adaptar para o aluno se a gente não for atrás de entender aquilo, sabe? A saber como seguir com aquele aluno e não deixar de mão. (DISCENTE JOSÉ ÁLVARES).

Com base nas próprias falas e sob essas circunstâncias formativas, os licenciandos irão

necessitar de formações e estudos posteriores no que concerne à prática inclusiva. Essa necessidade, como desvelamos, é fruto de um currículo mínimo, que está de acordo com ideologias hegemônicas que engendram formação instrumental, com orientação claramente mercadológica-neoliberal, substituindo formação pautada pela democracia pela prevalência de linguagem da tecnocultura (GIROUX; MCLAREN, 2013). O currículo de Química do CAA-UFPE, ainda que siga as normas da Resolução nº 12/2008 – CCEPE (UFPE-RESOLUÇÃO CCEPE 12/2008, 2008), está calcado sob ideologia que intencionalmente fragmenta e desarticula a formação inicial, transferindo as demandas para futuras formações, que também são maquinadas sob os ditames ainda mais vigorosos do Mercado, que recrudescem as distâncias entre professores, escola e sociedade (BRAGA, 2008).

Embora compreendamos que a formação inicial não tenha o fito de trazer fórmulas prontas, definitivas sobre a inclusão (ARAUJO, 2016), entendemos que toda preparação inicial docente deve primordialmente incitar pedagogia inclusiva, diversa e equitativa, com âmbitos curriculares que propiciem práticas adequadas para a diversidade e demandas democráticas vigentes (MARTINS, 2008). Como aponta Souza (2017), não se deve postergar para nenhuma formação posterior as demandas e responsabilidades inclusivas, pelo contrário, deve-se instigar desde o início os compromissos com a pesquisa, o estudo e as extensões de acordo com as exigências democráticas para que não ensejem práticas pedagógicas segregadoras de professores incapacitados devido a uma formação inicial vulnerabilizada por currículo incongruente e injustificável com as requisições da inclusão.

Entendemos que a reformulação desse modelo de formação inicial docente está diretamente relacionada à reestruturação curricular por sua inerente natureza contextual (SACRISTÁN, 2000), sobrepujando esse delineio hegemônico com uma formação inicial docente abrangente a partir de currículos redesenhados a partir de práticas flexíveis, diversificadas por uma contra-esfera pública de formação que estimule a linguagem da liberdade, da democracia e as vozes dos grupos subordinados e seus intelectuais orgânicos para que haja justiça (GIROUX; MCLAREN, 2013). Para Giroux e McLaren (2013) a formação de professores precisa se comprometer com questões de emancipação e transformação, combinando o conhecimento e a crítica com um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas. Além disso, defendem que a formação inicial docente resgate a ideia de democracia crítica como movimento social, defensora do respeito à liberdade individual e do respeito à justiça social, pelas quais os licenciandos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para um mundo mais justo e mais

humano.

Nesse ensejo, examinamos que o currículo do curso de Química do CAA-UFPE está sendo estruturado por: 1) abordagens invisibilizadas e inviabilizadas sobre a Educação de Pessoas com Deficiência no âmbito das disciplinas, sendo constituída no contexto da obrigação legal da disciplinas de Libras (EDUC0058) e ação conjunta de docentes engajados em poucas disciplinas eletivas; 2) ações transdisciplinares desses poucos docentes, em um contexto de resistência sob dificuldades formativas; 3) estruturações de poder que embaraçam o currículo na perspectiva da inclusão; 4) configurações de poder que tolfem Justiça Curricular no que concerne aos aspectos das pessoas com deficiência; 5) ideologias dominantes que insulam a Educação de Pessoas com Deficiência ao obscuro curricular; 6) arranjos curriculares inflexíveis, instrumentais, com maioria docente impassível com a inclusão; 7) recursos limitados, que compõe currículo segregador; 8) formação inicial fragilizada no que tange aos aspectos da Educação de Pessoas com Deficiência, que causa despreparos aos licenciandos, sendo a vivência de parte da formação inicial durante a Pandemia do SARS-CoV-2 um fator agravante; 9) Necessidade de formações docentes posteriores que recomponham essas ausências e, por sorte, permeiem práticas inclusivas.

Entendendo o currículo como território em disputa, ressaltamos a necessidade de formações que findem práticas segregadoras e capacitistas, sendo urgente a expansão de possibilidades curriculares que versem sobre as pessoas com deficiência no currículo da licenciatura em Química do CAA-UFPE, que desbanquem os limites. Defendemos o incentivo a momentos e espaços disciplinares e transdisciplinares, reiterando desenho curricular amplo, interdisciplinar, transversal e formação inicial que forme os licenciandos com aportes, experiências e bagagens sólidas para práxis inclusiva e democrática. Para isso, consideramos inegociável a superação de barreiras atitudinais, a derrogação de egos e corporativismos acadêmicos de docentes para que as disciplinas e as ações transdisciplinares confluam, possam dialogar e se relacionar com o discurso democrático inclusivo, fomentando-se também práticas e espaços com o intuito de estimular triangulação teórica, prática e metodológica, com a total procedência de recursos que intentem essa finalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no paradigma da inclusão e de suas conseguintes demandas sociais e legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), que traz a exigência de currículos propositivos e inclusivos em todos os sistemas e níveis de ensino, assim como nos esteando com fundamento na perspectiva crítica de Currículo sob o prisma da Justiça Curricular, esta pesquisa adveio do interesse em compreender como a Educação de Pessoas com Deficiência se constitui no currículo das licenciaturas em Pedagogia, em Física e em Química do CAA-UFPE a partir da análise dos âmbitos curriculares desses cursos para instituir conhecimentos, conteúdos, vivências e diálogos que versem sobre a inclusão dos alunos com deficiência.

Entendendo que os professores são agentes fundamentais na inclusão educacional dos alunos com deficiência, concordamos que os currículos de formação inicial docente devem estar de acordo com as requisições legais e sociais para a efetuação de práticas pedagógicas diversificadas, abrangentes, extensivas e inclusivas a todos os alunos. Nesse sentido, apreendemos e assinalamos a importância de ressignificar o currículo como projeto cultural, onde a diversidade seja estimulada para valorizar as variações culturais dos diferentes grupos sociais, possibilitando o desenvolvimento de atitudes que respeitem as inúmeras e significativas diferenças que atravessam o âmbito educacional democrático. A formação de professores, nessa concepção, deve superar o caráter tecnicista, instrumental e ser calcada nas reflexões da e sobre a prática na práxis inclusiva e domínio do conteúdo, do conhecimento didático do conteúdo e do currículo, tendo como sustentáculo uma ambiente universitário que conduza suas práticas por meio das e para as vozes que são silenciadas nos currículos, sendo necessário criar espaços para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante, denunciando o preconceito, a exploração de classes, as ideologias e as práticas sociais que desvalorizem a vida pública democrática e a equidade.

Na nossa ótica, quanto mais o currículo permeia questões referentes à diversidade no meio educacional, mais preparados estarão os docentes para organizarem e executarem práticas pedagógicas e curriculares de formas diversas. Para ser focado sob o prisma da inclusão, o currículo de formação inicial docente necessita ter a responsabilidade de garantir a aprendizagem e desenvolvimento direcionados por um processo que respeite e estimule as diferentes expressões humanas e as especificidades de cada aluno, consequentemente devendo

estar sempre atento à Justiça Curricular e suas dimensões: de redistribuição do melhor conhecimento, que neste caso é o inclusivo; do reconhecimento dos grupos sociais e sobretudo das minorias, como as pessoas com deficiência, em conteúdos, vivências e práticas no currículo; da convivência plural, assim como do cuidado com todos, respeitando suas particularidades e viabilizando o acesso ao pleno direito de equidade.

Sob essas compreensões, os âmbitos do currículo devem ser acessíveis e devem estar sempre comprometidos com a democratização de espaços onde haja relações desiguais de poder, distanciando-se de conhecimentos confinados em grades curriculares avalizado universalmente pela ciência, apontando-se para uma convivência democrática que ultrapasse o status quo, com a produção de uma formação e existência digna, que norteiam a seleção de conteúdos que se coadunem à diversidade humana e à democracia.

Uma vez que nos propomos a analisar a constituição da Educação de Pessoas com Deficiência no âmbito das questões curriculares por essas premissas e perspectivas, destacamos que pouco tem sido feito nos currículos desses cursos para abordar a Educação de Pessoas com Deficiência de modo satisfatório, sendo instituída por possibilidades residuais, resistentes de poucos professores engajados. Embora os PPC de cada licenciatura abordem a importância de uma formação inicial transformadora, que transfigure práticas imbrincadas com as demandas da educação contemporânea e que os cursos estejam de acordo com a Resolução nº 12/2008 – CCEPE (UFPE-RESOLUÇÃO CCEPE 12/2008, 2008), não é citado satisfatoriamente em nenhum deles como a formação inicial vai abordar, versar e propiciar conhecimentos, conteúdos, práticas e experiências diversificadas, abrangentes, que foquem na diversidade humana e na inclusão de todos alunos.

Os currículos prescritos dessas licenciaturas são lacunares no que tange à necessidade democrática de formar professores implicados, desconsiderando essa demanda formativa e da própria realidade educacional inclusiva. Nesse quesito, são imprescindíveis atualizações desses currículos no que concerne às adequações dos perfis profissionais desejados, objetivos formativos, marcos teóricos, práticas, vivências e metodologias que se ajustem e se conciliem com as exigências sociais e educacionais da inclusão de todos alunos.

Pudemos entender que os âmbitos disciplinares desses currículos, pelo que constam nos próprios PPC das licenciaturas corroborados pelas falas dos participantes, não se articulam devidamente para versar sobre a Educação de Pessoas com Deficiência como eixo formativo,

sendo profundamente lacunares e desconjuntados. Embora a licenciatura em Pedagogia do CAA-UFPE ofereça pouco mais do que a obrigatoriedade da disciplina de Libras (EDUC0058) no perfil obrigatório dos licenciandos, algo que as licenciaturas em Física e Química do CAA-UFPE apenas obedecem por ser ditame legal (BRASIL, 2002a), compreendemos que essa oferta é concentrada apenas nas disciplinas específicas de Educação Especial (EDUC0060) e de Libras (EDUC0058) que são propostas de maneira isoladas, desconectadas de quaisquer outros componentes curriculares e incongruentemente dispostas nos últimos períodos do curso, perdendo possibilidades de diálogos com outros âmbitos do currículo.

Indubitavelmente os currículos dessas licenciaturas não estão estruturados para abarcar a Educação de Pessoas com Deficiência por meio de suas disciplinas e estão distantes de dispor da interdisciplinaridade, tampouco de transversalidade como eixo formativo e horizontal da preparação inicial dos docentes, pelo contrário, ideologicamente as inviabilizam para tornar as poucas disciplinas específicas que tratam sobre a diversidade e as pessoas com deficiência, sejam as obrigatórias ou as eletivas, apêndices curriculares que não têm possibilidade satisfatória de trocas adequadas com outras disciplinas e espaços/momentos interdisciplinares na preparação de cada docente.

Pudemos conhecer que âmbitos transdisciplinares desses currículos das licenciaturas possuem panorama similar, motivado também justamente por essas invisibilidades das disciplinas, esse insulamento dos componentes específicos, que ficam gradeados na formação inicial, isolando os poucos docentes engajados com o paradigma, que claramente são os únicos a dispor de possibilidades, momentos e ações transdisciplinares, mas que são raras, invisibilizadas, quase que totalmente inviabilizadas e claramente segregadas.

Dessa forma, a Educação de Pessoas com Deficiência, nesses currículos, está sendo delineada no lugar da periferia, da segregação, da inviabilização e da invisibilidade por tramas e estruturas curriculares propositalmente engendradas de hegemonias culturais curriculares que estão em desacordo com as demandas inclusivas, com modelagem e arquétipo formativo contrários à perspectiva da inclusão. Como vimos na realidade apresentada no Estado do Conhecimento, isso ocorre devido à pulverização de práticas e formações de cada contexto universitário, que muitas vezes é diferente dentro da própria instituição. Embora existam prescrições legais que obriguem aos cursos de graduação e ao Ensino Superior instituir a conhecimentos, conteúdos, práticas inclusivas com pessoas com deficiência e Acessibilidades, como a LBI (BRASIL, 2015a), acreditamos que a superação dessa pulverização seria melhor

correspondida com a efetiva implementação dessas diretrizes educacionais específicas que orientem e fomentem formação inicial articulada e condigna às demandas inclusivas.

Certamente essa constituição inviabilizada e profundamente lacunar da Educação de Pessoas com Deficiência nos âmbitos disciplinares e transdisciplinares nas licenciaturas, ainda mais secundarizadas nas de Física e Química, ocorrem por estruturas e tecituras ideológicas hegemônicas por grupos culturais que desagregam, escanteiam e secundarizam a demanda inclusiva na preparação inicial dos docentes, que têm reverberado práticas pedagógicas segregadoras, capacitistas na Educação Básica devido à formação inicial lacunar e insatisfatória nos aspectos teóricos, práticos, metodológicos, curriculares. As poucas abordagens e possibilidades, disciplinares e transdisciplinares, residem na contingência de poucos professores que diligentemente buscam “remar contra a maré” em terrenos curriculares pobres e hostis aos critérios que envolvam a inclusão.

O que tem motivado essa constituição insatisfatória e residual nos âmbitos disciplinares e transdisciplinares das licenciaturas, com lugar demasiadamente segregado para a Educação de Pessoas com Deficiência nesses currículos, é definido sobretudo pela: Ausência de interdisciplinaridade e eixo formativo transversal devido a ideologias culturais hegemônicas que segregam a abordagem da Educação de Pessoas com Deficiência em ilhas de poucas disciplinas específicas; ideologias que matematizam os currículos, sobretudo da licenciatura em Física e em Química, seccionando-os em conhecimentos específicos e pedagógicos incomunicáveis entre si, com preparação instrumental e tecnicista; ideologia e panorama curricular que promove desinteresse nas questões pedagógicas da formação, preparando em uma perspectiva bacharelesca; desarticulação e demasiadas lacunas formativas nas questões teóricas, práticas, metodológicas e experienciais; maioria dos professores-formadores oclusos em suas áreas de pesquisa e ensino, que não se sensibilizam para a demanda da diversidade; majoritária ausência de recursos e ações atitudinais da UFPE, do NFD e das coordenações das licenciaturas que provenham espaços, momentos, estudos, pesquisas e extensões voltadas para as questões que envolvam a inclusão; pulverização de práticas e implementação das diretrizes que modelem e orientem todas as licenciaturas a seguir determinados aspectos formativos; Pandemia como fator limitante, mas não determinante, que dificultou ainda mais a formação nessa perspectiva devido ao isolamento compulsório e formação à distância por alguns períodos em decorrência da emergência médica e sanitária.

Entendemos que para transfigurar essa realidade incongruente no que tange à formação inicial condigna aos aspectos inclusivos são necessárias atualizações nos PPC das licenciaturas, com critérios bem definidos para uma preparação adequada sob o prisma da inclusão, reformulando os objetivos, os perfis profissionais desejados, os marcos teóricos utilizados, os dados apresentados, as organizações e estruturas das disciplinas, a expressa menção à inclusão com dados atuais com base científica nas disciplinas e nos âmbitos transdisciplinares de cada currículo, assim como o fomento à transversalidade e a construção de eixo formativo sob os auspícios democráticos da inclusão de todos, com direitos, deveres e cenários atuais. O enfoque documental se dá também, porque acreditamos que nada que está escrito no currículo são escritas triviais, assim como concordamos que o PPC, que pavimenta os critérios ideológicos de toda formação, deve ser elaborado e norteado com a orientação clara, diligente e interseccionada à perspectiva inclusiva do início ao fim.

Além disso, por acreditarmos no poder político e transformador que o currículo possui, apenas enxergamos mudança desse quadro com a reconfiguração dessas formações iniciais a partir do delineamento de currículos que constituam a Educação de Pessoas com Deficiência, sobretudo nos seus aspectos disciplinares e transdisciplinares, conectada de forma harmônica, interdisciplinar e transversal para garantir preparação que forme os licenciandos teórica, prática e metodologicamente para as demandas educacionais inclusivas.

Para que essa reestruturação seja satisfatória, são imperativas disponibilização de recursos institucionais, atitudes conjuntas de todos os sujeitos que engendram esses currículos, aproximações entre os pares e conexões que fomentem integração com organizações, pesquisadores, professores do Ensino Básico e pessoas com deficiência dentro e fora dos muros da universidades, com apropriado reconhecimento, convivência, cuidado e redistribuição do melhor conhecimento inclusivo nesses currículos, para que, enfim, possamos alcançar a condigna Justiça Curricular em cada uma dessas formações.

A garantia de preparação inicial docente e processo inclusivo na universidade, pelas análises realizadas, está diretamente vinculada à política curricular da instituição, que deve acionar suas intencionalidades documentais inclusivas e coloca-las em prática nos currículos. Ou seja, certamente uma mudança positiva necessária está permeada por alteração na política curricular universitária, que deve se atualizar aos preceitos inclusivos com urgência e fomentar cultura acessível e humanizadora a todos.

A ausência de políticas curriculares, embora sejam desejo institucional, tem impactado negativamente na formação inicial dos docentes, necessitando que ocorra urgentemente proposta de ações que quebrem barreiras para alterar positivamente essa realidade. Para isso, faz-se necessário investimento na formação continuada dos professores da universidade para que o processo inclusivo seja realizado conforme os documentos institucionais intentam, assim como ações conjuntas entre professores, discentes, funcionários para que os espaços disciplinares e transdisciplinares possam se interligar e sejam dispostos momentos que viabilizem práticas, experiências, vivências e abordagens inclusivas. Entendendo a inclusão como um processo subjetivo que atendem as necessidades de todos com a quebra de barreiras, a ausência de currículo inclusivo ressoa na persistência dos integrantes do currículo com inacessibilidades pedagógicas, metodológicas e sobretudo atitudinal.

Como nossa Dissertação não é capaz de dar conta de todos os aspectos que envolvem a Educação de Pessoas com Deficiência em currículos de licenciaturas, destacamos que são necessárias pesquisas em outras licenciaturas da UFPE para que possamos entender cada realidade, como cada uma tem constituído a Educação de Pessoas com Deficiência entre suas limitações e possibilidades, assim como pesquisas que intentem entender as políticas institucionais da UFPE, com análises a partir de falas específicas de coordenadores, vice coordenadores, diretores de centro, reitores e profissionais do NACE-UFPE sobre ações específicas viáveis, que devem ser urgentemente implementadas, e quais são os avanços necessários para que torne as graduações adequadas às demandas inclusivas. Além dessas, são imprescindíveis pesquisas sobre como recém-egressos têm assumido salas de aula na Educação Básica, entendendo como suas práticas têm sido articuladas em cenários de formações iniciais lacunares e quais são as alternativas sistematizadas para a inclusão.

Também são indispensáveis pesquisas que analisem onde as pessoas com deficiência, que se formam nas licenciaturas e nas outras graduações, têm atuado profissionalmente após se formarem em currículos fragilizados e como desenvolvem suas práticas em contextos sociais compostos de barreiras, sobretudo nas escolas. Essas pesquisas são importantes para entender como as políticas de cotas em universidades e em concursos têm auxiliado no processo de inclusão das pessoas com deficiência no trabalho e na academia. Salientamos a relevância de pesquisa que pormenorize essa realidade, dissecando as particularidades. Também consideramos pertinentes pesquisas que abordem quais são os saberes inclusivos mobilizados nas licenciaturas da UFPE e como têm atuado para constituir as identidades e profissionalidades que os currículos têm delineado nessas formações iniciais docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBERLEY, P.; **The concept of oppression and the development of social theory of disability.** *Disability, Handicap & Society*, v. 2, n.1. 1987. Disponível em: https://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos_discapacidad/00_Aberley.pdf. Acesso em out. 2021.
- ADAMS, F. **Docência, formação de professores e Educação Especial nos cursos de Ciências da Natureza.** 2018. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. 2018.
- ADAMS, F. W.; TARTUCI, D. **“E eu nem tinha ideia de que existiam congressos sobre isso”:** a discussão da educação especial para além das disciplinas do curso de licenciatura. *Revista Educação Especial em Debate*, v. 4, n. 8, p. 95-112, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/issue/view/1143>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- AGAPITO, J.; RIBEIRO, S. M. **A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva.** GT 08 - 37ª Reunião Nacional da ANPED - Florianópolis, 2015.
- _____. **Os conceitos de educação especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura.** GT 15 – 38ª Reunião Nacional da ANPED – São Luís, 2017.
- ALMEIDA, C. E. M. de. **A Educação Especial nos Cursos de Licenciatura nas Universidades de Mato Grosso do Sul.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 2005.
- ALMEIDA, L. F. G. de; ROSSETTO, E. **Formação inicial de professores para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso.** *Revista Educação Especial em Debate* | v. 2 | n. 03 | p. 105-124 | jan./jun. 2017 Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/reed/issue/view/793>>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ALMEIDA, L. **Formação inicial de professores de Educação Física para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais.** 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2017.
- ALVES, M. L. T; DUARTE, E. **A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso.** *Revista Brasileira de Educação Física do Esporte*, São Paulo, p. 329-338, abr./jun. 2014.
- AMARAL, M. H. do; MONTEIRO, M. I. B. **A Formação de Professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2019, vol.25, n.2, pp.301-318. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382019000200301&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 15 abr. 2021.

AMARAL, M. H.; MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de. **Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura.** GT 15 – 39ª Reunião Nacional da ANPEd – Niterói, 2019.

AMORIM, A. **A formação do professor de Matemática para a escola inclusiva: os projetos políticos curriculares das IES públicas do município de Belém-PA em análise.** 2012. 368f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. 2012.

ANSELMO, R. D. **Inclusão, currículo e formação de professores: uma perspectiva para formação de professores/as.** 2016. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da (org.). **Currículo, Cultura e sociedade.** 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106. 2013

_____. **Currículo, poder e lutas:** com a palavra, os subalternos. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Ideologia e currículo.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, F. **Desvelando o lugar da Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e do Normal Superior à luz da teoria da Inclusão.** 2005. 264 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

_____. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente.** 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2016.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa.** Ed digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAMPI, L.; GUILHEM, D.; ALVES, E.; **Modelo social:** uma nova abordagem para o tema deficiência. Artigo de Revisão. Rev. Latino-Am. Enfermagem. 18(4): [09 telas]. Ago. 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, S. P. S. **Curso de licenciatura na área de Ciências: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2015. 131 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/ RN.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M.; SILVA MOREIRA, J. A.; **BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, jul./set.2022. Acesso em set. 2022.

BORELLA, D. **Atividade Física Adaptada no contexto das Matrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física**. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. 2010.

BORGES, E. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física**. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. 2016.

BORGES, W. F.; SANTOS, C. S.; COSTA, M. P. R. da. **Educação Especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC)**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar., 2019.

BRABO, G. M. B. **A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: Com a palavra, o professor formador**. GT 15 - 37ª Reunião Nacional da ANPEd - Florianópolis, 2015.

_____. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRAGA, D. R. **Formação inicial de professores e educação especial**. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 2009 Caxambu, Anais.

_____. **A formação inicial de professores para o trabalho com a educação especial nas classes do ensino regular**. 2008. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192; Acesso em out. 2021.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em abr. 2021.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF, 2005.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Brasília, DF, 2009a.

_____. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Decreto nº 6.571/2008. Brasília, DF, 2008a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001e.

_____. **Lei nº 10.436/2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002a.

_____. **Lei nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

_____. **Lei nº 13.146/2015. Lei brasileira de Inclusão**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146> Acesso em 22 set. 2018.

_____. **Lei nº 13.415/2017**, que Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a.

_____. **Nota Técnica/SEESP/GAB/nº 09/2010**, de 09/04/2010, estabelece orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em out. 2021.

_____. **Nota Técnica/SEESP/GAB/nº 11/2010**, de 07/05/2010, estabelece orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em out. 2021.

_____. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Elaborado pelo Ministério Público Federal, Ministério Público Federal, Brasília, DF, 2007b.

_____. **Parecer CNE/CES nº 1303/2001**, que trata sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Química. Ministério da Educação, Brasília, DF, Brasil, 2001f.

_____. **Parecer CNE/CES nº 1304/2001**, que trata sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Física. Ministério da Educação, Brasília, DF, Brasil, 2001e.

_____. **Parecer CNE/CP nº 09/2001**, que presta esclarecimentos quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2001c.

_____. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**, aprovado em 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Brasília, DF, 2019b.

_____. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2001d.

_____. **Parecer CNE/CP nº 133/2001**, que presta esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2001b.

_____. **Política nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP. Brasília, DF, 1994b.

_____. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP. Brasília, DF, 2008b.

_____. **Portaria 1.793, de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina ou conteúdos sobre aspectos ético-político pedagógico educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

_____. **Resolução CFE nº 03/87**, que institui os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, DF, 1987.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em out. 2021.

_____. **Resolução CNE/CES nº 07/2004**, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2004.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01/2002**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2002b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Oficial [da] República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2006.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em Nível Superior e para a formação continuada. Ministério da Educação. Brasília, DF: 2015b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2017**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Brasília, DF, 2019a.

_____. **Resolução CNE/CP nº 04/2018**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular da Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018.

_____. **Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2016**. INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Brasília, DF, INEP, 2017c.

_____. **Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2019**. INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Brasília, DF, INEP, 2020.

_____. **Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2020**. INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Brasília, DF, INEP, 2021a.

_____. **Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2021**. INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Brasília, DF, INEP, 2022.

_____. **Resumo Técnico Censo do Ensino Superior 2020**. INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Brasília, DF, INEP, 2021b.

CAMARGO, C. **Representações sociais acerca da Educação Inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas Pibid de uma licenciatura em Química**. 2016. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista. 2016.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARTOLANO, M. T. P. **Formação do educador no curso de Pedagogia**. A educação especial. Caderno Cedes, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis-RJ. Vozes. 4ª ed. 295-316. 2014.

CERRI, L. F. **A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual**. *História*, Histórias. Brasília, v. 1, n. 2, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

COUTINHO, M. C. B. **A construção dos saberes docentes dos professores do curso de Pedagogia em instituições do Ensino Superior do sertão pernambucano e a inclusão educacional de pessoas com deficiência**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. **Implicações da BNC formação para a universidade pública e formação docente**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, 19 mar. 2021. Acesso em ago. 2021.

CRESWELL, J. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, G. et al. **Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo(?)**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.2, n.2, p. 69-82, Jul.-Dez., 2015. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5757>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

CRUZ, G.; GLAT, R. Formação de professores para a educação inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P. de et al (org). **Perspectivas e contribuições da educação especial para a inclusão escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013.

CURADO SILVA, K. P. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. **Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. de C.; **Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física**. Revista Educação Especial | v. 29 | n. 54 | p. 121-132 | jan./abr. 2016 Santa Maria Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17629>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

ESQUINSANI, R. **Os invisíveis: Inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS, 27(53). <https://doi.org/10.55028/intermeio.v27i53.8044>. 2021.

ESTEVÃO, C. V. **Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 64, p. 107-134, dez. 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/64/RCCS64-107-134-Carlos%20Estevao.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FELÍCIO, H. M. dos S.; POSSANI, L. de F. P. **Análise crítica de currículo**: um olhar sobre a prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

FERNANDES, C. M. **A Pandemia do Coronavírus**: narrativas presidenciais e negacionismo científico. *Juiz de Fora, PPGCOM – UFJF*, v. 16, n. 3, p. 71-91, set./dez. 2022.

FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O.; ALVES, N. **Os cotidianos - espaçotempos de resistência e criação**. *CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS*, v. 19, p. 1026-1038, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/alves-ferraco-gomes.pdf>.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. **Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2013, vol.19, n.3, p.325-342. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FRANÇA, T. H.; **Modelo Social da Deficiência**: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.17, n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FRANGELLA, R. C. P. Políticas curriculares, formação de professores, (im)possibilidades formativas e... o que há no meio do caminho? In: **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas** / organização: Giseli Barreto da Cruz; Claudia Fernandes; Helena Amaral da Fontoura; Silvana Mesquita. - 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

FRASER, M.; GONDIM, S. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto. v. 14, n. 28, p. 139-152, ago., 2004.

FRASER, N. **Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 2, maio/agosto, p. 291-308, 2007.

_____. **Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado**. *Lua Nova*, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?lang=pt&format=pdf> .

GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP. São Paulo, n. 100, p. 33-46, fev. 2014.

_____. **Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas.** Movimento Revista de Educação, ano 2, n.2, 2015.

_____. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas.** Educ. Soc. Campinas, V.31, n.113, p.1355-1379, out/dez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H.; SIMON, R. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da (org.). **Currículo, Cultura e sociedade.** 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013. p. 107-140. 2013.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução.** Petrópolis, Vozes, 1986.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. **Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural.** In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da (org.). **Currículo, Cultura e sociedade.** 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013. p. 141-171.

GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. **O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva.** Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 29, ano 10, p. 3-8, 2004.

GOMES, A. L. L. **A formação inicial de professores no contexto da sala de aula inclusiva: desafios e possibilidades de incluir alunos que apresentam deficiência.** Revista Educação Inclusiva, Campina Grande, PB, v1.01, n.01, julho/dezembro-2017, p.29-36. Disponível em: < <http://revista.uepb.edu.br/index.php/REIN/article/view/3878>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GONDIM, L. M.; LIMA, J. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso.** João Pessoa: Manufatura, 2002.

GONZÁLES, A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARLOS, F. E. **Formação de professores para educação especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações *latu sensu* e políticas públicas.** 2015. 228 p. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

HUR, D. U.; SABUCEDO, J. M.; ALZATE, M. **Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo.** Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 21, n. 51, p. 550-569, ago. 2021. Acesso em 22 jan. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JESUS, D. M.; BARRETO, A. S. C.; GONÇALVES, A. F. da S. **A Formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: desvelando pistas**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.77-92, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 abr. 2021

KAUSS, C. T.; REIS, H. M. de. **O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção**. GT 08 - 36ª Reunião Nacional da ANPEd – Goiás, 2013.

KONIG, F. **Formação inicial e Educação Inclusiva: um olhar para cursos de licenciatura**. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. 2019.

KUHN, C. **Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR**. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. M. **A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LIMA, M. C.; SILVA, D. G. **A formação inicial de professores em Ciências Biológicas na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise da literatura**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 5, n.1, p. 67-82, Jan.-Jun., 2018. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7262>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

LOCKMANN, K. **Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização**. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–18, 2020. Acesso em 25 out. 2021

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOPES, A.; ROTTA, J. **A formação inicial de professores de Ciências Naturais na perspectiva de seu Projeto Pedagógico de Curso**. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática (RevIn), Itapetininga, v. 2, p. 1-18, 2021.

LOUZADA, J. **Inclusão educacional: em foco a formação de professores de Educação Física**. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, N. N.; CAIADO, K. R. M.; **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 3, p. 51-64, setembro/dezembro 2012. Disponível em:

<http://old.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25487>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MACHADO, R. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MANZINI, E. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. 2017.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. **Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial**. Revista Educação Especial | v. 30 | n. 59 | p. 629-642 | set./dez. 2017. Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28085>. Acesso em: 07 abr. 2021.

MARTINS, L. **A inclusão escolar do portador da Síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2003.

MARTINS, L.; PIRES, G.; PIRES, J. (Orgs.). **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014. 382 p.

MARTINS, L. (org). **Inclusão: compartilhando saberes**. Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

_____. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.): **Formação , práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MATTOS, M. **Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP – FCLar**. 2017. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar). Universidade Estadual Paulista. 2017.

MAYÁN, M. T. N. **Texto Introdutório La formación del profesorado para la inclusión educativa**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; Pires, Gláucia Nascimento da Luz; Pires, José (Orgs.). **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 27-47.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 1ª ed. N-1 edições, 2018.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**, 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEIHY, J. C. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, p387- 559. 2006.

_____. A educação inclusiva e a universidade brasileira. In: **Espaço**, nº 18/19 (dezembro/2002-julho/2003). Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0065.html>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

MENDES, L. **Formação de professores de Ciências e a Educação Especial/Educação Inclusiva: análise dos indicadores do Censo Escolar das Regiões Norte e Centro-Oeste**. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de São Carlos. 2019.

MENDES, M. E. **Formação inicial de professores em educação especial**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n. 1, p. 11-18, 2017. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7326>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

MESQUITA, A. M. A. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**. 2007. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

MICAS, L.; GARCEZ, L.; PAGANELLI, R. **Desafios na formação docente para a educação inclusiva**. 2018. Disponível em: <<https://www.diversa.org.br/artigos/desafios-na-formacao-docente-para-a-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?**. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>. Acesso em: 07 abr. 2021.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONICO, P. A.; MORGADO, L.A. S.; ORLANDO, R. M. **Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções**. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2018, vol.22, n.spe, pp.41-48. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/3TmT9Hj5qVdV6y8Vvv89rcb/?lang=pt>> Acesso em: 15 abr. 2021.

MOREIRA, A.F; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da (org.). **Currículo, Cultura e sociedade**. 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47.

MOREIRA, H.; CALEFEE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Educação | Santa Maria. v. 40. n. 1. p. 101-116. Jan./abr. 2015.

NASCIMENTO, T. R. **A formação do professor de História no Brasil: processo histórico e periodização**. Revista História Hoje, v. 2, nº4, p. 265-304, 2013.

NEVES, A. L; ARAUJO, C. M. de. **A produção dos saberes docentes relacionados a pessoas com deficiência no Curso de Pedagogia da UFPE**. Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia. Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. **Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 589-602, set./dez. 2017.

NUNES, J. F.; ALMEIDA, G. S. de; ROCHA, G. O. R. **Formando professores para uma escola inclusiva: os projetos pedagógicos curriculares dos cursos de licenciatura em pedagogia das IES públicas localizadas em Belém-PA em análise.** Revista Marupiíra, v.1, p. 1-16, Formação de professores: perspectivas teóricas e os desafios nas práticas educativas, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/marupiira/article/view/433>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

OCDE. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências.** Publicação da OCDE, 2014. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/melhores-competencias-melhores-empregos-melhores-condicoes-de-vida_9788563489197-pt> Acesso em: 12 mar. 2022.

OEA. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Organização dos Estados Americanos. Guatemala, Cidade de Guatemala, 1999.

OLIVEIRA, A. F. T. de M. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador.** 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco. 2006.

_____. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador.** GT 15 - 34ª Reunião Nacional da ANPEd – Natal, 2011.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAUJO, C. M. de; **A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador.** GT 08 - 35ª Reunião Nacional da ANPEd – Porto de Galinhas, 2012.

OLIVERIA, A. R. V. de; PAIVA, A. E.; OLIVEIRA, W. P. G. de. **As políticas de inclusão empreendidas pelo ministério da educação – MEC no período de 2008 a 2015.** Revista Includere, v.3, n.1, Universidade em Movimento: Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas, Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), 2017.

OLIVEIRA, L. **Pedagogia na UFS: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente.** 2019. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. 2019.

OLIVEIRA, P. S.; MENDES, E. G. **Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial.** Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, p. 1-17. maio 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201605145723.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

OMOTE, S. (org.). **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004.

OSTI, A.; SILVEIRA, C.; BRENELLI, R. **Representações sociais – aproximando Piaget e Moscovici**. *Schème* – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Volume 5 Número 1 – Jan-Jul/2013.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. **Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura**. *Educação Unisinos*, v. 17, n.1, p 40-47, jan/abr 2013.

PEREIRA, A. **Política curricular e o dualismo Educação Especial x Educação Inclusiva: reflexões críticas sobre a formação no curso de Pedagogia das Universidades Públicas do RJ**. 2017. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES ROSA, S. **A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2019, vol.25, n.4, pp.571-586. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382019000400571&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 15 abr. 2021.

PIMENTEL, S. C. **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos**. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO. Teófilo Alves Galvão (Orgs.): **Formação , práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

PONCE, B. J. **O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, p. 1-20, 2016.

_____. **O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

POPKEWITZ, T. S. **História do currículo, regulação social e poder**. In; SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis RJ, Vozes, 1994.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, V. F. da. **A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise**. *Revista Educação Especial* | v. 30 | n. 57 | p. 129-144 | jan./abr. 2017, Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R.; FREITAS, F. P. M.; SILVA, W. N. **Formação inicial e permanente de professores em educação especial**. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.4, n. 1, p. 73-88, 2017 - Edição Especial. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7331>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

PRIETO, R. G.; MALDONADO, K. S.; PAGNEZ, M. **Direito à educação, educação especial e qualidade de ensino: indicadores e desafios para a área**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; Pires, Gláucia Nascimento da Luz; Pires, José (Orgs.). **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 49-83.

PUREZA, M. G. B. **Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise.** 2012. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RANZAN, M. **Educação Especial na Formação Inicial em Educação Física: um olhar sobre os planos de ensino das licenciaturas paranaenses.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. 2018.

REZENDE, E. **Formação de professores e a interveniência das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia para Educação Especial.** 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. 2013.

RIBEIRO, E. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá, n. 4, p. 129-148, mai., 2008.

RIBEIRO, E. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-GO.** 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás. 2011.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo, SP: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. **Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional.** Inclusão: Revista da educação Especial/Secretaria de Educação Especial, v.4, n. 2, p.7-16, j./out. 2008.

ROMANELI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa.** Ribeirão Preto, SP: Legis Suma, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Penso Editora, 2013.

SANTOMÉ, J. T.; CARVALHO JUNIOR, A. F. P.; FETZNER, A. R. **Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n.1, p.14-39, jan./mar. 2022.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** In: Revista Brasileira de Educação, 14(40):143-155p. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

_____. **Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SHEIBE, L. **Formação de professores no Brasil: A herança histórica.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41- 53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123> .

SHULMAN, L. **Those who understand: the knowledge growths in teaching.** Educational Resercher, v. 15, n. 2, p. 04-14, 1986.

SILVA, E. **Formação inicial de professores de ciências e inclusão escolar: um olhar para as experiências de estágio.** 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de São Carlos. 2018.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3 ed. rev. Atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, J. J. **A formação inicial de professores e os desafios dos processos didáticos para atuação com pessoas com deficiência.** 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, Pernambuco, 2017.

SILVA, R. R. **Formação de professores de matemática e o ensino de matemática para estudantes surdos: reflexão acerca da educação inclusiva.** 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – CAA, Caruaru, Pernambuco, 2019.

SILVA, R. R. D. **Revisitando a noção de Justiça Curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares.** Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 34, e168824, 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Tomaz Tadeu da Silva. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120p.

SOUZA, C. **Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?.** 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. 2013.

_____. **A Formação de professores e a (in)visibilidade da Educação Especial nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás.** 2017. 183

p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo. 2017.

SOUZA JÚNIOR, M.; MELO, M.; SANTIAGO, M.; **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar.** Movimento, v. 16, n. 3, p. 29-47, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOLOI, G. G.; MANZINI, E. **Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta de dados.** In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, VII, 2013, Londrina. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, p. 3299-3306, 2013.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Ação Institucional.** 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2019.

_____. **Plano Estratégico Institucional.** 2013.

_____. **Resolução nº 02/2022 – CONSAD.** Aprova o Regimento Interno do Centro Acadêmico do Agreste. 2022.

_____. **Resolução nº 12/2008 – CCEPE.** Estabelece as Diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE e dá outras providências. 2008.

VIEIRA, F. B. de A. **Formação e subjetividade: elementos essenciais para a inclusão escolar.** In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; Pires, Gláucia Nascimento da Luz; Pires, José (Orgs.). **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados.** João Pessoa: Ideia, 2014. p. 157-185.

VILELA, P.; SOUSA, R.; ARANHA, C.; GUERINI, S. **Reflexões sobre a formação inicial de professores de Física na UFMA.** Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 11, n. 5, p. 261-280, 2020.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores.** 2002. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, São Paulo, 2002.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C. **Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais.** Revista Teias v. 13, n. 27, p.103-121, jan./abr. 2012. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24255>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112. 2010.

VIZIM, M.; SILVA, S. **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.** São Paulo: Mercado das Letras. 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, I. **Justice and the politics of difference.** Princeton: Princeton UP, 1990.

YOUNG, M. A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-31. 2013.

_____. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set-dez. 2011.

_____. **Para que servem as escolas? Educação e Sociedade,** vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 02/01/2021.

_____. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, març. 2014.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZINI, R. **Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.** 2018. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ESTADO DO CONHECIMENTO DE ARTIGOS EM PERIÓDICOS

Nº	Tipo	Autor	Título	Ano	Campo de Saber	Base de Dados/Região	Região	Palavras-chave
1	Artigo Científico	Denise Meyrelles de Jesus Aparecida Santos Corrêa Barreto Agda Felipe da Silva Gonçalves	A Formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: desvelando pistas.	2011	Educação	SciELO	Sudeste	Formação de Professor; Educação Especial; Inclusão Escolar; ANPEd.
2	Artigo Científico	Cristiane Regina Xavier Fonseca Janes Sadao Omote	Os Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva.	2013	Educação	SciELO	Sudeste	Educação Inclusiva; Educação Especial; Grade Curricular; Curso de Pedagogia.
3	Artigo Científico	Patrícia Aparecida Monico Liz Amaral Saraiva Morgado Rosimeire Maria Orlando	Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções.	2018	Educação	SciELO	Sudeste	Educação especial; formação de professores; revisão sistemática.
4	Artigo Científico	Claudia Alves Rabelo Pereira Selva Guimaraes	A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia.	2019	Educação	SciELO	Sudeste	Educação Especial. Formação docente. Curso de Pedagogia.
5	Artigo Científico	Mateus Henrique do Amaral	A Formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre	2019	Educação	SciELO	Sudeste	Educação Especial; Formação de professores; Produção

		Maria Inês Bacellar Monteiro	Diálogos e (Novas) Pistas.					científica; ANPEd.
6	Artigo Científico	Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira	A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador.	2011	Educação	ANPEd	Nordeste	Identidade docente; Inclusão; Formação docente.
7	Artigo Científico	Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira Clarissa Martins de Araújo	A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador.	2012	Educação	ANPEd	Nordeste	Saberes docentes; Formação de professores; Educação Inclusiva.
8	Artigo Científico	Clarissa Teixeira Kauss Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis	O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção.	2013	Educação	ANPEd	Sudeste	Representações Sociais; Formação de Professores; Educação Inclusiva.
9	Artigo Científico	Gabriela Maria Barbosa Brabo	A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador.	2015	Educação	ANPEd	Sul	Formação docente inicial; Educação Especial; Educação Inclusiva; Universidade.
10	Artigo Científico	Juliano Agapito Sonia Maria Ribeiro	A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva.	2015	Educação	ANPEd	Sul	Formação inicial de professores; Educação inclusiva; Diversidade.
11	Artigo Científico	Juliano Agapito Sonia Maria Ribeiro	Os conceitos de educação especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura.	2017	Educação	ANPEd	Sul	Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação Inicial de Professores.

12	Artigo Científico	Matheus Henrique do Amaral Maria Inês Bacellar Monteiro Ana Paula de Freitas	A Formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas.	2019	Educação	ANPEd	Sudeste	Educação Especial; Formação de Professores; Práticas de Ensino.
13	Artigo Científico	Gilmar de C. Cruz Marisa Schneckenberg Khaled O. El Tassa Joyce J. Caetano Daniel L. Stefenon Roseneide B. Cirino Joselaine A. Campos	Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo(?)	2015	Educação	Revista - UNESP	Sudeste	Educação inclusiva; Formação docente; Políticas Educacionais.
14	Artigo Científico	Jacqueline L. de Souza Prais Célia R. Vitaliano Flaviane P. M. Freitas Wilson N. da Silva	Formação inicial e permanente de professores em educação especial.	2017	Educação	Revista - UNESP	Sudeste	Educação Especial; Formação inicial; Formação permanente.
15	Artigo Científico	Maria Elisabete Mendes	Formação inicial de professores em educação especial.	2017	Educação	Revista - UNESP	Sudeste	Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação dos Profissionais da Educação.
16	Artigo Científico	Madiel C. de Lima Daiane G. da Silva	A formação inicial de professores em Ciências Biológicas na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise da literatura.	2018	Educação	Revista - UNESP	Sudeste	Educação inclusiva; Formação de professores; Ciências Biológicas.

17	Artigo Científico	Khaled O. El Tassa Gilmar de C. Cruz	Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física.	2016	Educação	Revista - UFSM	Sul	Inclusão; Formação docente; Educação Física.
18	Artigo Científico	Carla C. Marinho Janes Sadao Omote	Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial.	2017	Educação	Revista - UFSM	Sul	Concepções ; Educação Inclusiva; Educação Especial.
19	Artigo Científico	Jacqueline L. de Souza Prais Vanderley Flor da Rosa	A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise.	2017	Educação	Revista - UFSM	Sul	Formação de professores; Educação Especial; Revisão sistemática; Análise.
20	Artigo Científico	Luiz F. G. de Almeida Elisabeth Rossetto	Formação inicial de professores para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso.	2017	Educação	Revista - UFES	Sudeste	Formação Inicial; Licenciatura; Necessidades Educacionais Especiais.
21	Artigo Científico	Fernanda W. Adams Dulcéria Tartuci	“E eu nem tinha ideia de que existiam congressos sobre isso”: a discussão da educação especial para além das disciplinas do curso de licenciatura.	2019	Educação	Revista - UFES	Sudeste	Formação inicial; Educação Especial; Eventos Científicos.
22	Artigo Científico	Adriana L. Gomes	A formação inicial de professores no contexto da sala de aula inclusiva: desafios e possibilidades de incluir alunos que apresentam deficiência.	2017	Educação	Revista - UEPB	Nordeste	Educação Inclusiva; Formação de Professores; Alunos com deficiência
23	Artigo Científico	Natalia Neves Macedo Deimling Kátia Regina Moreno Caiado	Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas.	2012	Educação	Google Acadêmico	Sudeste	Formação inicial de professores; Educação inclusiva; Cursos de Pedagogia.

24	Artigo Científico	Cristina C. A. Pedroso Juliane A. de P. P. Campos Márcia Duarte	Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.	2013	Educação	Google Acadêmico	Sudeste	Cursos de licenciatura; inclusão; formação de professores.
25	Artigo Científico	Jessica Ferreira Nunes Gláucia Silva de Almeida Genylton Odilon Rego da Rocha	Formando professores para uma escola inclusiva: os projetos pedagógicos curriculares dos cursos de licenciatura em pedagogia das IES públicas localizadas em Belém-PA em análise.	2014	Educação	Google Acadêmico	Norte	Formação Inicial; Pedagogo; Inclusão.
26	Artigo Científico	Wanessa Ferreira Borges Cristiane da Silva Santos Maria da Piedade Resende da Costa	Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC).	2019	Educação	Google Acadêmico	Centro-Oeste	Educação especial; Formação inicial; Licenciaturas.

Fonte: o autor.

APÊNDICE B - ESTADO DO CONHECIMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES

Nº	Tipo	Autor	Título	Ano	Campo de Saber	IES/Base de Dados	Região	Palavras-chave
1	Dissertação	Cleuza Kuhn	Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR	2011	Educação	UFPR/BDTD-IBICT	Sul	Educação inclusiva; Formação inicial de professores; Necessidades especiais.
2	Dissertação	Eveline Borges V. Ribeiro	Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-GO	2011	Educação	UFG/BDTD-IBICT	Centro-Oeste	Educação inclusiva; Formação de professores de ciências; Análise de conteúdo.
3	Dissertação	Adiel Santos de Amorim	Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza	2012	Educação	UFPA/BDTD-IBICT	Norte	Formação de professores; Educação Inclusiva; Competências; Habilidades; Neoliberalismo.
4	Dissertação	Marcelo Gaudêncio B. Pureza	Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise	2012	Educação	UFPA/BDTD-IBICT	Norte	Inclusão Escolar; Projeto Pedagógico de Geografia; Competência e Habilidade.
5	Dissertação	Calixto Júnior de Souza	Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?	2013	Educação	UFGD/BDTD-IBICT	Centro-Oeste	Processo de inclusão escolar; formação inicial de professores; alunos com NEE; educação Especial.

6	Tese	Sabrina P. Soares Basso	Cursos de licenciatura na área de ciências: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais	2015	Educação	UNESP/BDT D-IBICT	Sudeste	Formação Inicial; Ensino de Ciências; Educação Inclusiva.
7	Dissertação	Camila Pereira de Camargo	Representações sociais acerca da educação inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas PIBID de uma licenciatura em Química	2016	Educação	UNESP/BDT D-IBICT	Sudeste	Representações sociais; Pibid; Formação de professores de química; Educação especial; Educação inclusiva
8	Dissertação	Everton Cardoso Borges	Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em educação física	2016	Educação	UFMT/BDT D-IBICT	Centro-Oeste	Política de Currículo; Deficiência Intelectual; Inclusão; Formação de Professores.
9	Dissertação	Juliana C. de Andrade Louzada	INCLUSÃO EDUCACIONAL : em foco a formação de professores de Educação Física	2017	Educação	UNESP/BDT D-IBICT	Sudeste	Formação de Professores; Educação Física; Educação Especial; Educação Inclusiva.
10	Dissertação	Luiz Fernando Garcia de Almeida	Formação inicial de professores de educação física para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais	2017	Educação	UNIOESTE/BDTD-IBICT	Sul	Formação Inicial; Educação Física; Alunos com Necessidades Educacionais Especiais; Trabalho Pedagógico.
11	Dissertação	Maria Odete de Mattos	Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP – FClar	2017	Educação	UNESP/BDT D-IBICT	Sudeste	Formação inicial de professores; Escola inclusiva; Estrutura curricular.

12	Dissertação	Fernanda Welter Adams	Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza	2018	Educação	UFG/BDTD-IBICT	Centro-Oeste	Formação de Professores; Ciências da Natureza; Educação Especial; Abordagem Histórico-Cultural.
13	Dissertação	Rodrigo Zini	Formação inicial do professor de educação física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais	2018	Educação	UNIOESTE/BDTD-IBICT	Sul	Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação de Professores; Educação Física.
14	Dissertação	Franciele Rusch Konig	Formação Inicial e Educação Inclusiva: Um olhar para cursos de licenciatura	2019	Educação	UFSM/BTD D-IBICT	Sul	Saberes docentes; Formação inicial de professores; Educação inclusiva.
15	Dissertação	Lucineide Alves de Oliveira	Pedagogia na UFS: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente	2019	Educação	UFS/BDTD-IBICT	Nordeste	Currículo; Formação docente; Inclusão; Pedagogia; Universidade.
16	Dissertação	Andressa Silva Pereira	Política curricular e o dualismo educação especial x educação inclusiva: reflexões críticas sobre a formação no curso de Pedagogia das universidades públicas do RJ	2017	Educação	UFRRJ/Catálogo CAPES	Sudeste	Políticas públicas; Currículo; Educação inclusiva; Educação Especial; Pedagogia.
17	Dissertação	Marta Callou B. Coutinho	A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do curso de Pedagogia do sertão pernambucano	2013	Educação	UFPE/Repositório Institucional	Nordeste	Saberes Docentes; Educação Inclusiva; Ensino Superior.

18	Tese	Fernanda M. Agostinho de Araújo	As Representações Sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de Pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente	2016	Educação	UFPE/Repositório Institucional	Nordeste	Educação Inclusiva; Formação Inicial de Professores; Representação Social; Pessoa com Deficiência; Pedagogia.
19	Dissertação	José Jefferson da Silva	A formação inicial de professores de matemática e os desafios dos processos didáticos para atuação com pessoas com deficiências	2017	Educação	UFPE/Repositório Institucional	Nordeste	Educação especial e inclusiva; Educação matemática; Formação de professores; Professor reflexivo; Processo didático.
20	Dissertação	Risonete Rodrigues da Silva	Formação de professores de matemática e o ensino de matemática para estudantes surdos: reflexões acerca da educação inclusiva	2019	Educação	UFPE/Repositório Institucional	Nordeste	Educação inclusiva; Ensino de matemática; Estudante surdo; Formação de professores.
21	Tese	Douglas Roberto Borella	Atividade Física Adaptada no contexto das Matrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física	2010	Educação	UFSCar/Repositório Institucional	Sudeste	Atividade física adaptada; Matrizes Curriculares; Educação Física; Educação Especial.
22	Dissertação	Natália Neves Macedo	Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das UP	2010	Educação	UFSCar/Repositório Institucional	Sudeste	Educação Especial; Formação de professores; Políticas públicas.
23	Dissertação	Evelin O. de Rezende	Formação de professores e a intervenção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia para Educação Especial	2013	Educação	UFSCar/Repositório Institucional	Sudeste	Formação inicial de professores; Cursos de Pedagogia; Educação Especial; DCNS.

24	Tese	Franco Ezequiel Harlos	Formação de professores para educação especial no Paraná: cursos de Pedagogia, pós-graduações <i>lato sensu</i> e políticas públicas	2015	Educação	UFSCar/Repositório Institucional	Sudeste	Educação Especial; Formação de professores; políticas públicas.
25	Tese	Calixto Júnior de Souza	A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás	2017	Educação	UFSCar/Repositório Institucional	Sudeste	Educação Especial; Formação de Professores; Processo de Inclusão Educacional; Projetos Pedagógicos de Cursos.
26	Dissertação	Elisa Ramos da Silva	Formação inicial de professores de Ciências e inclusão escolar: um olhar para as experiências de estágio	2018	Educação	UFSCar/Repositório Institucional	Sudeste	Formação inicial; Educação Inclusiva; Estágio; Ensino de Ciências.
27	Dissertação	Mayara Erbes Ranzan	Educação especial na formação em educação física: um olha sobre os planos de ensino das licenciaturas paranaenses	2018	Educação	UFSCar/Repositório Institucional	Sudeste	Educação Especial; Educação Física; Formação de professores em Educação Física; Planos de Ensino de Educação Física; Pessoas com deficiência.
28	Dissertação	Lucas Mendes	Formação de professores de Ciências e a Educação Especial/Educação Inclusiva: análise dos indicadores do Censo Escolar das Regiões Norte e Centro-Oeste	2019	Educação	UFSCar/Repositório Institucional	Sudeste	Formação de professores; Educação Especial; Educação Inclusiva.

Fonte: o autor.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **A EDUCAÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: estudos em licenciaturas do Centro Acadêmico do Agreste**, que está sob a responsabilidade do pesquisador **CAIO JOSÉ LOPES DE QUEIROZ**, residente a **RUA OTAVIANO PESSOA MONTEIRO**, 270 - CASA CAIADA/OLINDA, PE – CEP: 53130-340, telefone: (81) 99765-2742, e-mails: caiojlq2@hotmail.com; caio.queiroz@ufpe.br, para contato com pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar). A pesquisa está sob a orientação da **Profa. Dra. CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO**, Telefone: (81) 98484-7530, e-mail: clarissa.araujo@ufpe.br. Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo. O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa está sendo desenvolvida para entendermos como a educação de pessoa com deficiência é abordada no currículo das licenciaturas do Centro Acadêmico do Agreste e tem como objetivo compreender como a educação de pessoa com deficiência se constitui no currículo de cursos de licenciaturas do CAA-UFPE e sua participação consistirá em responder a questionamentos feitos em uma entrevista semiestruturada gravada com duração média de 30 minutos sobre suas impressões e opiniões perante o currículo de sua licenciatura acerca da educação de pessoa com deficiência. A coleta será realizada em um encontro e será individual.
- O estudo poderá trazer risco de possível incômodo para o (a) senhor (a) frente a alguns questionamentos acerca de como se constitui a educação de pessoa com deficiência no currículo da sua licenciatura, mas que será evitado por meio de entrevista dialógica que respeitará o direito ao silêncio do entrevistado perante alguma (s) pergunta (s) e a garantia de que se manterá em absoluto sigilo os seus dados, inclusive com a atribuição de nome fictício para reservar sua identidade para que ela seja completamente preservada.
- Informamos que neste trabalho não há benefícios diretos para o (a) senhor (a), mas os benefícios indiretos dessa pesquisa se relacionam ao esforço de aperfeiçoar e/ou evidenciar o currículo da sua licenciatura no que tange à educação de pessoa com deficiência; aprimorar a interdisciplinaridade do curso; incentivar e mobilizar cultura inclusiva na formação da licenciatura; fomentar a cultura de negociação na construção e reconstrução de currículo de licenciatura fundamentado no paradigma inclusivo; estimular a abordagem da educação de pessoa com deficiência em diferentes âmbitos do currículo da licenciatura; incitar a estrita observância dos parâmetros, leis e

resoluções que garantem a constituição da educação de pessoa com deficiência pelo paradigma inclusivo em currículo de licenciatura.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa por meio da entrevista ficarão armazenados em computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **A EDUCAÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: estudos em licenciaturas do Centro Acadêmico do Agreste** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito Participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

Aluno: **Caio José Lopes de Queiroz**; Curso: **Mestrado em Educação – PPGE/UFPE**;

Orientadora: **Profa. Dra. Clarissa Martins de Araújo**;

Título: **A Educação de Pessoas com Deficiência em Currículos de Formação inicial docente: estudo em licenciaturas do Centro Acadêmico do Agreste**;

Objetivo geral: **Compreender como a Educação de Pessoas com Deficiência se constitui no currículo de cursos de licenciaturas da UFPE/Campus Caruaru**;

Coleta de dados: **Entrevista semiestruturada (online ou presencial – a critério do entrevistado)**;

1 – Você concordaria em participar da pesquisa?

Sim

Não

2 – Você se recorda de abordagens relacionadas às Pessoas com Deficiência no currículo de seu curso?

Sim

Não

3 – Preencha seus dados e informações para que possamos marcar a entrevista:

Nome: _____

Idade: _____

Período do curso que você se encontra: _____

Formato da entrevista de sua preferência: Online Presencial

Celular (de preferência com WhatsApp): _____

E-mail: _____

Nome de professores e disciplinas que abordaram aspectos relacionados às Pessoas com Deficiência:

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DISCENTES

- 1 – Pelo que o currículo do seu curso apresenta, o que você compreende sobre a Educação de Pessoas com Deficiência?
- 2 – O que o currículo do seu curso lhe apresenta sobre direitos e garantias de alunos com deficiência na educação?
- 3 – Quais disciplinas/cadeiras de seu curso abordaram especificamente aspectos relacionados às Pessoas com deficiência?
- 4 – Quais foram os conteúdos e debates realizados por essas disciplinas que abordaram aspectos relacionados às Pessoas com deficiência?
- 5 – Outras disciplinas relacionaram seus conteúdos com aspectos voltados às pessoas com deficiência?
- 6 – Qual é a sua percepção em relação à carga horária disponibilizada no currículo para as disciplinas que abordam aspectos relacionados às Pessoas com deficiência?
- 7 – Além das disciplinas, o que outros espaços, como congressos, seminários, eventos, atividades de extensão ou palestras que abordaram sobre aspectos relacionados às Pessoas com deficiência?
- 8 – Na sua percepção, o seu curso incentiva a participação dos licenciandos nesses espaços transdisciplinares que abordam a Educação de Pessoa com Deficiência?
- 9 – Na sua opinião, como o currículo do seu curso poderia ser aprimorado em relação à abordagem de aspectos voltados às Pessoas com deficiência?
- 10 – Na sua percepção, pelo que é perpassado no curso, qual é o lugar da Educação de Pessoa com Deficiência no currículo da sua licenciatura?
- 11 – Como o currículo do seu curso tem lhe preparado para incluir alunos com deficiência em sala de aula regular?
- 12 – Pelo que o currículo do curso proporciona, como você se sentiria para incluir pedagogicamente alunos com deficiência em sala de aula regular?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES

- 1 – Como e com qual concepção sua disciplina aborda a Educação de Pessoa com Deficiência?
- 2 – Em geral, como os alunos da licenciatura chegam à sua disciplina em relação a conhecimentos voltados à Pessoa com deficiência?
- 3 – Como outras disciplinas da licenciatura se articulam com a sua disciplina para abordar aspectos relacionados à Pessoa com deficiência?
- 4 – Como poderia ser aprimorado o diálogo das outras disciplinas da licenciatura com a sua disciplina para aperfeiçoar a abordagem de aspectos relacionados à Pessoa com deficiência?
- 5 – Como espaços/momentos transdisciplinares do currículo, como congressos, seminários, eventos, atividades extensionistas ou palestras se articulam com a sua disciplina para abordar aspectos relacionados à Pessoa com deficiência?
- 6 – Como poderia ser aprimorado o diálogo desses espaços/momentos transdisciplinares do currículo com a sua disciplina para aperfeiçoar a abordagem de aspectos relacionados à Pessoa com deficiência?
- 7 – Pelos recursos disponibilizados pela instituição, o que pode ser viabilizado na prática em sua disciplina para alunos com deficiência?
- 8 – Na sua percepção, quais são os limites encontrados para abordar a Educação de Pessoa com deficiência e a inclusão no currículo da licenciatura?
- 9 – Na sua percepção, quais são as possibilidades encontradas para abordar a Educação de Pessoa com deficiência e a inclusão no currículo da licenciatura?
- 10 – Na sua percepção, qual é a ideologia que o currículo da licenciatura perpassa no tocante à Educação de Pessoa com deficiência?
- 11 – Qual é a sua percepção sobre a carga horária disponibilizada no currículo da licenciatura às disciplinas específicas que abordam aspectos relacionados à Pessoa com deficiência?

12 – Na sua percepção, qual é o lugar da Educação de Pessoa com deficiência no currículo da licenciatura?

13 – Na sua percepção, como a coordenação de licenciatura, assim como o Núcleo de Formação Docente (NFD) e o próprio Centro Acadêmico do Agreste (CAA-UFPE) poderiam aperfeiçoar a articulação curricular para abordar a Educação de Pessoa com deficiência na licenciatura?