

INCLUSÃO: A BUSCA POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE INTEGRAL

Sabrina dos Santos Domingos¹

Raquel dos Santos Quadros²

RESUMO

O artigo investiga a formação docente para a educação inclusiva a partir do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) entre 2015 e 2023. As análises se concentram nas disciplinas que fornecem subsídios para a formação de professores para desenvolver ações afirmativas na inclusão das crianças com deficiências. O objetivo é compreender a importância de integrar teoria e prática na preparação de professores e avaliar o impacto da formação na prática docente para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, serão tratadas a importância do processo de inclusão e os desafios encontrados na formação dos professores para lidar com as demandas de uma educação inclusiva. Trata-se, de uma pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico, utiliza como referencial teórico os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, cujo principal expoente é o psicólogo soviético Lev Vygotsky. Conclui-se que uma formação crítica e integrada é essencial para consolidar práticas pedagógicas inclusivas, promovendo o respeito à diversidade e a construção de um ambiente educacional equitativo.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva; Formação docente; Currículo.

ABSTRACT

This article investigates teacher training for inclusive education based on the curriculum of the Pedagogy course at the State University of Maringá (UEM) between 2015 and 2023. The analysis focuses on the subjects that support teacher training for the development of affirmative actions in the inclusion of children with disabilities. The objective is to understand the importance of integrating theory and practice in teacher training and to evaluate the impact of this training on teaching practices for the inclusion of students with special educational needs. Additionally, the importance of the inclusion process and the challenges encountered in teacher training to address the demands of inclusive education will be discussed. This is a qualitative and bibliographic

research, with the theoretical framework based on the assumptions of the historical-cultural perspective, whose main exponent is the Soviet psychologist Lev Vygotsky. It is concluded that critical and integrated training is essential to consolidate inclusive pedagogical practices, promoting respect for diversity and the construction of an equitable educational environment.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Training; Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

O princípio da inclusão defende uma escola que acolha todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A educação para inclusão visa proporcionar experiências de aprendizagens a indivíduos com desafios cognitivos, promovendo assim o desenvolvimento de todo o potencial dos alunos (FRAGOSO; CASAL, 2012).

Segundo Correia (2003), “a inclusão é também permitir que cada pessoa tenha oportunidades de escolha e decisão” (p. 12). A inclusão implica valorizar as particularidades de cada aluno e atender a todos na escola sem nenhum tipo de discriminação. Segundo Martinez (2005), esta ideia pressupõe a criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento que abranjam todos os alunos.

Podemos afirmar que a educação é, por lei, um direito de todos, e o atendimento educacional especializado garantido em diversas instâncias e diretrizes, como por exemplo, pela Constituição Federal em seu artigo 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p,123).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 54, afirma que: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: “[...] III –atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 35). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases

1 Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

2 Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP).

da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) define a educação especial como modalidade oferecida nas escolas regulares de ensino para alunos com transtornos globais do desenvolvimento.

Diante deste contexto, na questão de formação de professores, Abramowicz (2006), apresenta a perspectiva que os professores são treinados para lidar com alunos hipotéticos e/ou ideais, mas não estão preparados para lidar com situações reais, e, portanto, criam representações sociais delas.

Proporcionar educação inclusiva aos alunos com necessidades educacionais especiais é, ao mesmo tempo, um desafio e uma oportunidade para promover uma educação equitativa e promover o crescimento integral. Dessa forma, temos como desafio criar uma nova cultura inclusiva no sistema educativo e que coloque todos os alunos no centro do processo educativo.

A inclusão educativa está atrelada à convicção de que todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou dificuldades, devem ter igualdade de acesso à participação no sistema educativo. Para tanto, quando se trata da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, a formação do docente desempenha um papel crucial. A capacitação adequada dos educadores torna-se essencial para criar ambientes de aprendizado inclusivos e acolhedores, nos quais todas as crianças tenham a possibilidade de se desenvolver.

Reiteramos a necessidade de formação teórica sobre o tema inclusão na formação dos professores. Ademais, consideramos que a experiência em sala inclusiva poderia fornecer subsídios para uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem para todos. Este destaque é importante, uma vez que durante a formação inicial a maioria dos professores são “treinados” em ambientes de sala de aula tradicionais, o que não os prepara adequadamente para o ensino inclusivo. Desse modo, não estão familiarizados com estratégias de ensino diferenciado e métodos que promovam a inclusão de todos os alunos.

Assim, no presente artigo buscamos analisar a grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá com foco nas disciplinas que tem como objetivo fornecer subsídios para a formação de professores para desenvolver ações afirmativas na inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais.

Diante das constatações supracitadas o problema da pesquisa encontra-se com a seguinte proposição: Como está organizada a grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá para atender a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

Para desenvolver o trabalho será utilizado o termo alunos com necessidades educacionais especiais para apresentar um panorama que envolve a história, a cultura, as políticas, leis e resoluções, que envolvam a formação docente, o ensino e a aprendizagem e a inclusão dos alunos.

Este trabalho é de caráter qualitativo do tipo bibliográfico e buscou avaliar o impacto da formação na prática docente para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, analisando a grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

O artigo foi estruturado em três momentos, o primeiro analisa a importância do processo de inclusão, o segundo apresenta a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UEM (2015-2023), em especial as disciplinas que tratam sobre a inclusão, e por último, analisa os desafios encontrados na preparação dos professores para lidar com as demandas de uma educação inclusiva. À medida que a inclusão desses indivíduos se torna cada vez mais importante no contexto educacional, os educadores enfrentam sérias dificuldades em sua interação diária com esses alunos, devido à prevalência dos princípios da abordagem clínica tradicional em relação aos aspectos pedagógicos (MENDONÇA; SILVA, 2015). Como referencial teórico utilizamos os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, cujo principal expoente é o psicólogo soviético Lev Vygotsky. Para a Teoria Histórico-Cultural (THC) o indivíduo é desenvolvido a partir das relações sociais e culturais. Ou seja, se é construída pelo próprio homem, então não é inato dele, não nasceu sabendo. Dessa forma, quanto mais ricas as vivências oferecidas para um indivíduo, maiores suas possibilidades de desenvolvimento. Isso significa que devem ser oportunizadas experiências e desafios para todas as crianças com o objetivo de desenvolver as suas máximas funções cognitivas superiores.

2. A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da história da busca pela inclusão é possível encontrar concepções excludentes, como o princípio da não educabilidade, e que representaram um desafio ao fundamento central da educação inclusiva. Neste contexto, Mendonça (2013) discute o princípio da não educabilidade, que refere-se à noção de que determinadas pessoas ou grupos seriam incapazes de serem educados ou de se beneficiarem de processos educativos convencionais. A educação para pessoas com necessidades educacionais especiais foi por muito tempo considerada desnecessária, especialmente para aqueles que apresentavam deficiências cognitivas ou sensoriais severas. Embora no século XIX o Brasil tenha começado a organizar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, foi apenas no século XX que esse atendimento se consolidou nacionalmente, graças à criação de campanhas e à expansão da rede de ensino (MENDONÇA, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61) que em seu artigo 88 diz: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Desse modo, a lei fornecia subsídios para a inclusão educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais, destacando que o ensino primário deveria ser adaptado para atender às especificidades desses alunos.

Segundo Drago e Gabriel (2023) essa Lei nº 4.024/61 estabeleceu como objetivo da educação para pessoas com necessidades educacionais especiais a sua integração à sociedade, propondo, de acordo com o artigo 88, que fossem inseridos no sistema geral de educação "quando for possível". Além disso, assegurava a participação de institutos especializados de caráter filantrópico e assistencial como parte do sistema, além de permitir que recebessem verbas públicas para as suas atividades. Em essência, a educação especial preservava um caráter integralista, mesmo com o objetivo de integrar o aluno com deficiência. A responsabilidade de adaptação recai sobre o aluno, o que, na prática, acabava por excluir socialmente aqueles com maiores comprometimentos.

Outro marco foi a Lei nº 5.692/71, que reformulou o ensino de primeiro e segundo graus, estabelecendo a obrigatoriedade do atendimento educacional a

peessoas com deficiências e promovendo sua integração ao sistema regular de ensino, sempre que possível. Complementando essa legislação, o Decreto nº 68.104/71 regulamentou a educação especial como modalidade de ensino, organizando o atendimento educacional especializado e definindo diretrizes para sua implementação (BRASIL, 1971).

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo ao garantir o direito à educação para todos os cidadãos, incluindo a obrigação do Estado de fornecer atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses marcos legais foram fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional no Brasil (BRASIL, 1998).

Diante do cenário apresentado, que evidenciou o crescimento da importância da inclusão educacional no decorrer do Século XX, adotamos a Teoria Histórico-Cultural (THC) como uma possibilidade para apoiar as análises relativas à formação de professores voltada à inclusão. Nosso objetivo é refletir sobre essa teoria, que oferece conceitos inovadores sobre desenvolvimento humano, aprendizagem, deficiência, entre outros. Barroco (2007) ressalta que muitos conceitos da THC foram desenvolvidos a partir da Educação Especial, sendo possível identificar estudos importantes realizados por Vygotsky no campo do desenvolvimento humano e da deficiência. Isso faz da THC uma fonte teórica e metodológica relevante para os profissionais contemporâneos.

Para Vygotsky (1997), o estudo científico da deficiência deve basear-se na unidade das leis que regem o desenvolvimento, que se aplicam igualmente a crianças com e sem deficiência. Segundo o autor, uma criança com deficiência não está menos desenvolvida do que uma criança sem deficiência, mas desenvolve-se de maneira diferente. A tese central de Vygotsky na defectologia é que “[...] caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” (VYGOTSKY, 2011, p. 863). Em outras palavras, Vygotsky vê o desenvolvimento cultural como a principal área onde é possível compensar a deficiência, enfatizando que a defectologia deve ser entendida como um problema social.

Neste contexto, Johnson; Vaegashi e Forno (2023) destacam que o processo de inclusão deve focar na adaptação cultural e social, criando ambientes e práticas

que permitam a todas as crianças, com ou sem deficiência, alcançar seu pleno potencial. Ao entender a defectologia como um problema social, Vygotsky (2011) nos lembra da importância de uma abordagem inclusiva que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades no desenvolvimento e na educação.

Para a THC, a aquisição dos elementos culturais e científicos produzidos historicamente pela humanidade é a condição para o desenvolvimento psíquico. Assim, o desenvolvimento humano se dá a partir da necessidade que o indivíduo vai encontrando ao realizar as suas tarefas, desde as mais básicas. Desse modo, o sujeito que precisa de alguma coisa, utiliza a necessidade para se comunicar com alguém e, assim, satisfazê-la. Mas, para que isso ocorra, é necessário desenvolver socialmente algumas formas de comunicação com o meio. Essa necessidade faz com que ela também se molde, se transforme por dentro. O indivíduo acaba pegando essa questão da cultura, dos homens, para poder realizar aquilo que ela precisa (VYGOTSKY, 2011).

Pode-se compreender que o desenvolvimento do aluno ocorre juntamente com a socialização entre eles, sendo assim, o professor é uma figura fundamental para essa mediação. Para a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais entre as crianças, mas isso não tira o destaque do professor para esse feito. À medida em que o professor tem contato com a teoria de Vygotsky seu olhar para o aluno vai para além de seu diagnóstico, assim, ele passa a ser o sujeito social que está ali para receber o ensino científico e não apenas uma inclusão da socialização desse indivíduo.

Lev Semenovich Vygotsky (2004) gerou contribuições no campo da educação, com base em seus estudos, acreditava que a sociedade era habilitada para diminuir as consequências da deficiência nas crianças. Diante disso, o autor respalda sua ideia sobre a relação dialética entre o funcionamento humano e os processos sociais:

Vygotsky deixou por herança à cultura científica o desafio de se consolidar o estudo do desenvolvimento proximal e com ele, dar-se prosseguimento ao processo de inclusão dos excluídos sociais, sujeitos ao preconceito da ignorância científica (SENNA, 2004, p.06).

Segundo Costa (2006) Vygotsky acreditava que a deficiência em si não é integralmente responsável pelo impedimento do desenvolvimento do indivíduo.

3. ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA OFERTADO

PELA UEM NO PERÍODO DE 2015 A 2023

Segundo Mendonça e Silva (2015) a preparação dos professores é um aspecto crucial para entender o funcionamento da educação. Muitos estudiosos defendem que as mudanças no sistema educacional devem focar principalmente no professor e em sua jornada pessoal e acadêmica. Menezes afirma que a formação está relacionada a:

[...] um processo que vai muito além da apropriação dos saberes disciplinares e metodologias, refere-se a um longo processo de desenvolvimento pessoal e profissional, um processo transformador do sujeito, um fenômeno global, contínuo, complexo, profundo e experimental, incide sobre todas as dimensões da pessoa, acontece em múltiplos espaços e tempos. Em síntese, é um conjunto de tudo o que acontece com a pessoa durante toda a vida, é o próprio processo constitutivo do indivíduo (MENEZES, 2008, p. 65).

Nesse contexto, apesar de costumeiramente dividido entre formação inicial e desenvolvimento profissional, o ato de tornar-se professor deve ser encarado como uma jornada em constante evolução e aprimoramento, envolvendo uma reflexão contínua e a busca por uma teorização constante da prática pedagógica.

A análise da estrutura curricular do curso de Pedagogia da UEM, conforme a Resolução 167/2015-C, indica um esforço inicial na preparação dos futuros pedagogos para lidar com as necessidades educacionais especiais, mas com algumas limitações em termos de carga horária e detalhamento das ementas e objetivos.

Tabela- 1

Res. 167/2015-C				
Disciplina	Carga horária	Série	Ementa	Objetivo
Psicologia da Educação: Aspectos Neuropsicológicos e Afetivos	68hrs	1ª		
Necessidades Educacionais Especiais Psicologia da Educação: abordagem Walloniana	34hrs	2ª		
Problemas de Aprendizagem	68hrs	3ª		

Fonte: Elaboração autoral a partir de dados retirados das ementas das disciplinas da UEM. Resolução 167/2015-C, D. Maringá, 2015

A Resolução 167/2015-C apresenta um currículo que começa a introduzir temas relacionados à neuropsicologia e às necessidades educacionais especiais. A disciplina de "Psicologia da Educação: Aspectos Neuropsicológicos e Afetivos" oferece uma base teórica importante, mas a inclusão educacional só começa a ser abordada de forma mais direta na disciplina "Necessidades Educacionais Especiais Psicologia da Educação: Abordagem Walloniana", que, entretanto, tem uma carga horária reduzida. A disciplina "Problemas de Aprendizagem" parece ser a mais diretamente relacionada à inclusão, mas a falta de detalhes impede uma análise mais precisa de sua eficácia.

Esse currículo inicial sugere que, em 2015, o curso de Pedagogia da UEM estava começando a incorporar temas de inclusão e necessidades educacionais especiais, mas ainda estava em uma fase de desenvolvimento, com potencial para maior aprofundamento em resoluções e currículos posteriores.

A análise da Resolução 112/2018-C para o curso de Pedagogia da UEM reflete uma evolução significativa na preparação dos futuros docentes para lidar com a inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. Esta resolução introduz disciplinas que abordam diretamente as dificuldades de aprendizagem, os transtornos do neurodesenvolvimento e as necessidades educacionais especiais, com uma abordagem prática e integrada.

Tabela- 2

Res. 112/2018-C				
Disciplina	Carga horária	Série	Ementa	Objetivo
Problemas e Dificuldades específicas de aprendizagem	68hrs	4ª	Problemas e dificuldades específicas no processo de aquisição da leitura e escrita, da aprendizagem matemática e encaminhamentos pedagógicos.	Encaminhar práticas pedagógicas com alunos que apresentam problemas e dificuldades específicas de aprendizagem
TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA (OPTATIVA)	68hrs	3ª	Transtornos do Neurodesenvolvimento e acessibilidade no contexto escolar.	Conhecer as transformações no conceito de transtornos relacionados à aprendizagem; Caracterizar diferentes Transtornos do Neurodesenvolvimento. Compreender a prática pedagógica como possibilidade de acesso ao conhecimento escolar.
Necessidades Educacionais Especiais	68hrs	2ª	Necessidades educacionais especiais e mediação na prática pedagógica	Conhecer a história do atendimento de pessoas com idades educacionais especiais; Identificar diferentes necessidades educacionais especiais; Compreender a mediação como um dos fatores para o desenvolvimento humano.

Fonte: Elaboração autoral a partir de dados retirados das ementas das disciplinas da UEM. Resolução 112/2018-C, D. Maringá, 2018

A Resolução 112/2018-C mostra um avanço claro em relação à Resolução anterior (167/2015-C), com um currículo que aborda mais diretamente e de maneira mais detalhada a inclusão educacional. As disciplinas são projetadas para fornecer tanto a teoria quanto a prática necessárias para que os futuros docentes possam identificar, compreender e intervir em dificuldades específicas de aprendizagem, transtornos do neurodesenvolvimento e necessidades educacionais especiais.

Essa resolução reflete uma preocupação crescente em preparar os professores para lidar com a diversidade em sala de aula, oferecendo ferramentas práticas e conhecimento especializado que são essenciais para a criação de um ambiente educacional inclusivo. A inclusão de uma disciplina optativa sobre

transtornos do neurodesenvolvimento também indica um reconhecimento da necessidade de especialização dentro do campo da educação inclusiva, permitindo que os futuros pedagogos se preparem para os desafios específicos que encontrarão em suas carreiras.

A análise da Resolução 001/2023–CI para o curso de Pedagogia da UEM revela um currículo que continua a evolução/transformação na preparação dos futuros professores para lidar com a inclusão educacional, com um foco maior na prática por meio de atividades extensionistas. As disciplinas introduzidas ou adaptadas nesta resolução enfatizam a aplicação prática dos conhecimentos teóricos em contextos reais, fortalecendo a formação docente para enfrentar os desafios da educação inclusiva.

Tabela - 3

Res. 001/2023–CI				
Disciplina	Carga horária	Série	Ementa	Objetivo
Problemas e dificuldades específicas de aprendizagem: práticas extensionistas	68hrs	4ª	Problemas e dificuldades específicas no processo de aprendizagem e possibilidades de práticas extensionistas	Identificar fatores relacionados a dificuldades de aprendizagem; Elaborar projetos de intervenção e materiais pedagógicos para ações extensionistas que envolvam problemas e dificuldades específicas de aprendizagem
Necessidades Educacionais Especiais	68hrs	5ª	Necessidades educacionais especiais e mediação na prática pedagógica	Conhecer a história do atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais; Identificar diferentes necessidades educacionais especiais; Compreender a mediação como um dos fatores para a aprendizagem e desenvolvimento humano.
Transtornos do neurodesenvolvimento: práticas extensionistas (OPTATIVA)	68hrs	3ª	Transtornos do neurodesenvolvimento e inclusão no contexto escolar.	Caracterizar diferentes transtornos do neurodesenvolvimento e suas implicações na prática pedagógica; Propor ações didáticas e pedagógicas com vistas ao acesso ao conhecimento escolar.

Fonte: Elaboração autoral a partir de dados retirados das ementas das disciplinas da UEM. Resolução 001/2023-CI, D. Maringá, 2023

A Resolução 001/2023–CI representa um avanço contínuo na formação de professores dentro do curso de Pedagogia da UEM, com um foco claro na aplicação prática do conhecimento por meio de práticas extensionistas. As disciplinas são estruturadas para garantir que os futuros pedagogos não apenas compreendam teoricamente as dificuldades de aprendizagem, às necessidades educacionais especiais e os transtornos do neurodesenvolvimento, mas também saibam como intervir de maneira eficaz em contextos escolares reais.

Essa abordagem prática é fundamental para a educação inclusiva, pois prepara os futuros professores para enfrentar os desafios do dia a dia na sala de aula com competência e sensibilidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade. A ênfase em práticas extensionistas também promove uma conexão direta entre a universidade e a comunidade, permitindo que os futuros pedagogos contribuam ativamente para a melhoria das práticas educacionais inclusivas na sociedade.

A transformação do currículo do curso de Pedagogia da UEM entre 2015 e 2023 reflete um avanço significativo na preparação dos futuros professores para lidar com a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais. As resoluções analisadas (167/2015-C, 112/2018-C e 001/2023-C) demonstram um aumento na complexidade e profundidade dos conteúdos voltados para a educação inclusiva, além de uma maior integração entre teoria e prática. No entanto, apesar desses avanços, ainda há desafios a serem superados para garantir uma formação adequada e equitativa para todos os estudantes.

Um dos aspectos mais positivos da análise é a progressiva inserção de disciplinas que tratam diretamente das necessidades educacionais especiais, problemas de aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento. A cada nova resolução, observa-se um aprofundamento desses temas, o que mostra um compromisso crescente com a formação de pedagogos preparados para enfrentar a diversidade presente nas salas de aula. Outro ponto positivo é a flexibilidade e a especialização oferecidas pelo currículo, particularmente através das disciplinas optativas. A possibilidade de escolher disciplinas como "Transtornos do Neurodesenvolvimento e Prática Pedagógica" permite que os alunos direcionem sua formação para áreas específicas de interesse, o que pode resultar em profissionais mais qualificados e especializados para lidar com as particularidades de cada aluno.

A ênfase recorrente na mediação pedagógica, presente ao longo das resoluções, reforça a importância de estratégias educacionais que considerem as necessidades individuais dos estudantes, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo.

Contudo, apesar desses avanços, a análise revela algumas limitações no currículo. Primeiramente, a falta de detalhamento nas ementas e objetivos das disciplinas nas resoluções iniciais, especialmente na 167/2015-C, comprometeu a clareza sobre como os temas de inclusão estavam sendo abordados. Além disso, a carga horária das disciplinas relacionadas à inclusão pode ser considerada insuficiente, dado o nível de complexidade dos temas tratados. Isso pode limitar a oportunidade dos alunos de explorarem essas questões em profundidade, prejudicando a formação de competências essenciais para a prática pedagógica inclusiva.

Outro ponto crítico é o posicionamento tardio de algumas disciplinas fundamentais, como "Necessidades Educacionais Especiais", que só é oferecida na 5ª série conforme a Resolução 001/2023-C. Tal estrutura pode retardar o desenvolvimento de habilidades essenciais para lidar com a diversidade em sala de aula, já que os alunos têm acesso a esses conteúdos em uma fase mais avançada do curso. A dependência de disciplinas optativas para a especialização em temas cruciais como os transtornos do neurodesenvolvimento também é uma preocupação, pois pode resultar em uma formação desigual, onde apenas alguns estudantes têm a oportunidade de se aprofundar nessas áreas, enquanto outros podem sair do curso com uma formação mais generalista e menos preparada para lidar com casos específicos de inclusão.

Em conclusão, a análise do currículo do curso de Pedagogia da UEM mostra um progresso notável na preparação dos futuros pedagogos para a educação inclusiva. No entanto, para que essa formação seja verdadeiramente eficaz e abrangente, é necessário superar as limitações identificadas, como a carga horária reduzida e o acesso tardio a disciplinas críticas. Somente assim será possível garantir que todos os futuros professores estejam plenamente capacitados para promover a inclusão e a equidade nas escolas, contribuindo para uma educação de qualidade para todos os alunos.

4. DESAFIOS ENFRENTADOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DIANTE DA NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A inclusão na educação enfrenta vários desafios, que vão desde a estrutura física das escolas até a formação de professores. Segundo Fragoso e Casal (2012) a formação inicial dos educadores não reflete adequadamente a realidade do dia a dia das crianças com necessidades educativas especiais, havendo uma clara separação entre teoria e prática.

As atitudes e ações dos docentes em relação à inclusão são influenciadas pela sua formação, especialmente na área de educação especial, pela sua experiência com crianças que têm necessidades educativas especiais, e pela maneira como percebem a viabilidade do processo de inclusão. Segundo Cruz (2022) os professores relatam que o curso de pedagogia aborda de forma rasa os métodos para atender alunos especiais e na prática as dificuldades triplicam, porque todos os alunos são diferentes entre si, podem ter o mesmo diagnóstico, mas o tratar é diferente.

Teoria e prática não estão caminhando na mesma direção, elas dividem-se na hora do ensinar, justamente porque o saber fazer ao público alvo da educação especial não é aprendido nas academias. Os relatos das entrevistadas, revelam que o assunto foi abordado ou não na Universidade de forma rasa com pouco ou nenhum aprofundamento. E aí quando esse aluno chega na sala de aula, o professor sofre o impacto e as barreiras começam a serem erguidas. (CRUZ, 2022, pág 17).

Os docentes entrevistados por Cruz (2022) relatam que, por vezes, se sentem incapazes e sem meios para melhor atender esse público, pois são diversas especificidades que se depara no dia a dia e as turmas totalmente lotadas nos impedem de assistir da melhor forma nossos alunos com necessidades especiais.

Reis (2016) discute que a formação de professores, precisa ser interdisciplinar, abordando a inclusão em todas as disciplinas e áreas do conhecimento. No entanto, um grande desafio é que a formação ainda é bastante compartimentalizada, com poucas oportunidades para os futuros professores entenderem a inclusão de forma integrada e aplicá-la em diferentes contextos educacionais.

A insegurança que os recém-formados dos cursos de pedagogia sentem ao se depararem com o processo de inclusão no início da carreira docente torna-se o principal motivo do insucesso escolar dos alunos ingressantes nas salas regulares, pois, se o professor não souber lidar com esse tema ele estará realizando uma pseudoinclusão.

O fenômeno de pseudoinclusão, em que os alunos com necessidades educacionais especiais só são incluídos nas escolas regulares, sem serem incluídos de forma adequada no processo de aprendizagem. Uma realidade atual que ainda existe nas escolas, a qual as crianças com deficiência frequentam escolas regulares, mas não há um foco efetivo no processo de ensino desses alunos, limitando o acompanhamento de suas atividades sociais com outros colegas.(REIS, 2016)

Entendemos que atender os alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular é um desafio maior para os professores, exigindo, além de garantir a aprendizagem, o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais de todos os alunos, e não apenas de alguns. Diante dessa situação, além de buscarem interesses próprios na ampliação da formação profissional, os profissionais da educação também necessitam do apoio dos gestores governamentais e institucionais para a formação continuada e atentarem às diversas necessidades educacionais dos estudantes. É necessário criar e proporcionar condições e espaços de discussão e reflexão coletiva para implementar práticas que valorizem a diversidade intelectual, cultural, biológica e emocional que permeiam todos os espaços escolares (REIS, 2016).

Entretanto, podemos considerar que vivemos em um novo cenário educacional mundial, no qual, as discussões sobre as pautas de uma educação inclusiva são constantes e percebemos que não há espaço para não saber lidar com esse público, mas sim se faz necessário o fazer pedagógico ser reavaliado. Diante disso, Cruz propõem:

que o curso de Licenciatura em Pedagogia inclua na sua grade curricular, estágios em centro de especialização da pessoa com deficiência, a fim de que o futuro pedagogo tenha o contato com esse público, e consiga entender sobre o perfil deste alunado, para que, quando este futuro professor receber em sua sala de aula um aluno público alvo da educação especial, ele consiga realizar práticas educativas condizentes com a necessidade deste aluno, a fim de promover a inclusão. (CRUZ, 2022, pág 18).

O estágio supervisionado é uma etapa crucial para a formação de futuros pedagogos, pois permite a conexão entre a teoria aprendida em sala de aula e a prática educativa. Ao analisarmos a grade do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá não identificamos práticas educativas com alunos com necessidades educacionais especiais, o que é preocupante e revela uma lacuna significativa na formação dos professores. Para pensar: a inclusão é vista com um grupo heterogêneo em sala de aula. Pois ter uma experiência prática em um local especializado, seria um momento para conhecimento. Pois a nossa busca é com experiências e práticas em sala de aula comum que possuem alunos inclusos. Em um contexto educacional que cada vez mais preza pela inclusão e pela equidade, a formação de pedagogos precisa preparar os profissionais para atender à diversidade presente nas salas de aula, o que inclui alunos com necessidades educacionais especiais.

Podemos partir do pressuposto de que para que os alunos sejam bem formados, os professores também devem ser bem formados, acreditando que o desafio de integrar todos os alunos ao ensino regular permeia o desafio da qualificação profissional dos professores que trabalham com esse aluno. (REPOLHO; PEREIRA; PALHETA, 2018)

Mendonça (2013) destaca que muitos educadores têm uma visão limitada, baseada em uma perspectiva puramente biológica, que considera a deficiência como um obstáculo insuperável para o aprendizado. Essa visão reducionista leva à crença de que a deficiência impede o desenvolvimento da criança, o que resulta em atitudes preconceituosas e discriminatória. O próprio diagnóstico de deficiência é utilizado como uma justificativa para o fracasso escolar, sendo visto como a razão principal para a não aprendizagem. Essa atitude reflete um discurso de exclusão, onde a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança é deslocada para a deficiência, ao invés de se considerar as possibilidades de aprendizagem e as adaptações necessárias no ambiente educacional.

Os educadores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com necessidades especiais, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos. (REPOLHO; PEREIRA; PALHETA, 2018)

Entendemos que o maior desafio do professor na atualidade é devido à sua trajetória acadêmica, por isso se faz necessário a mudança no fazer pedagógico e cabe ao poder público, nesse contexto, buscar novos caminhos, e impedir o acesso de grupos excluídos a bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, ao direito à educação.

Portanto, sugere-se que as universidades reformulem suas grades curriculares inserindo disciplinas mais específicas e práticas voltadas à educação inclusiva, indo além de abordagens teóricas superficiais e que de mais suporte para atuação dos professores em sala de aula. Além disso, o desenvolvimento de estágio supervisionado em centros especializados pode proporcionar para os docentes uma experiência prática mais próxima da realidade. Essas medidas são essenciais para prepará-los para a diversidade que enfrentarão, sem essas alterações, pode-se perpetuar o ciclo de pseudoinclusão onde alunos com deficiência estão fisicamente presentes nas escolas, mas não recebem o suporte pedagógico adequado. A inclusão não pode ser apenas uma ideia, deve ser uma prática concreta, respaldada por uma formação docente integrada com experiências significativas durante o percurso acadêmico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações apresentadas no artigo fica evidente que as alterações no campo da formação docente influenciam diretamente no processo da educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais, o qual, coloca-se como um elemento essencial para o desenvolvimento da criança.

Na infância, ocorre a formação e a ampliação dos acervos de memória que fornecem as bases para as aprendizagens nas etapas futuras do ensino básico, “as estruturas cerebrais formadas neste período impactam por décadas a apropriação e utilização de sistemas simbólicos e os processos de pensamento” (CRESPI, NORO; NÓBILE, 2023, p.2)

A formação de educadores é influenciada principalmente por interesses financeiros. As estruturas atuais não conseguem produzir educadores críticos, conscientes do seu papel na sociedade e comprometidos com a promoção de uma educação igual e independente. Observa-se que:

A formação dos educadores é moldada, em sua maior parte, pelos interesses do capital. Sua própria construção carrega traços deficitários que não colaboram com a formação do educador crítico, que tem consciência de seu papel como agente social, em busca de uma educação emancipatória e igualitária (BARROS, 2009, p.174).

Diante disso, os professores precisam promover múltiplas oportunidades educacionais em intensidade, frequência e qualidade, pois as experiências nos primeiros anos de vida podem ter efeitos duradouros no desenvolvimento da estrutura cerebral, na aprendizagem e no comportamento dessas crianças (CRESPI; NORO; NÓBILE, 2023).

Em síntese, o presente estudo nos traz reflexões sobre a necessidade de reavaliar o processo de preparação dos educadores para o atendimento das demandas de alunos com necessidades especiais. A análise das resoluções curriculares do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) evidenciou que, embora tenha havido um progresso significativo na introdução de disciplinas voltadas para a inclusão educacional, persistem lacunas importantes que limitam a eficácia da formação dos futuros pedagogos.

Essas restrições curriculares relacionadas à vivência prática demonstram que, mesmo com os esforços para aprimorar a formação docente, ainda há um distanciamento entre teoria e prática. Em específico, a falta de estágios supervisionados no contexto da educação especial reforça essa divisão. Muitos educadores ingressam no mercado de trabalho sem uma vivência prática suficiente para lidar com a realidade da inclusão.

Além disso, as barreiras para a inclusão não são apenas estruturais, mas também atitudinais. A formação docente atual, ao não preparar adequadamente os professores para lidarem com a diversidade desde o início de sua jornada acadêmica, perpetua a insegurança e a resistência de muitos educadores em relação à inclusão. Concordamos com Vygotsky sobre a importância do ensino e a aprendizagem para uma inclusão integral, assim,

a principal conclusão que pode ser tirada da história do desenvolvimento cultural da criança, em relação à sua educação, é a seguinte: à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo (VYGOTSKY, 2011, p. 867).

Pensando nisso, torna-se um desafio estabelecer um novo paradigma educacional baseado no respeito e na atenção à diversidade. Não se trata apenas de adaptar edifícios e adquirir materiais didáticos para ajudar crianças com deficiência; trata-se de inovar atitudes e métodos de ensino, delineando novas práticas que formem um novo modelo de escolarização e cidadania: que respeite e saiba conviver com a diferença.

Com tudo, é preciso refletir sobre a qualidade da formação dos nossos futuros docentes, a busca pela formação docente integrada por si só é considerada um grande desafio, pois é um processo que se encontra envolvido nos diferentes espaços de sua formação. Faz-se necessário promover esse debate em diversos setores da sociedade para garantir que tanto a formação inicial dos professores, durante a graduação, quanto a formação continuada, sejam oferecidas de forma abrangente.

Uma possível estratégia para reduzir o distanciamento entre teoria e prática é a inclusão de disciplinas relacionadas à educação especial em todos os anos do curso de formação docente. Isso garantiria um contato contínuo com os fundamentos e práticas inclusivas. Importante ressaltar que o curso de formação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) tem caminhado em direção a uma formação docente integrada visto que neste ano de 2024 tivemos a implementação de programas como o PIBID Alfabetização em Educação Especial, direcionados à prática pedagógica em contextos inclusivos desde o início da graduação.

Como apresentado, a busca por uma formação docente integral com vistas para a inclusão é um processo contínuo, que visa garantir um preparo adequado para os nossos futuros professores. A iniciativa do Programa PIBID demonstra um movimento positivo em direção à formação docente integrada e inclusiva. Portanto conclui-se que é importante que políticas educacionais, instituições de ensino superior e a sociedade em geral se comprometam a fomentar um modelo de formação docente que prepare os futuros educadores para lidar com a diversidade de maneira crítica, consciente e comprometida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L.; SILVÉRIO, V. **Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê** – Autores Associados, 2006.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 27 dez. 1961

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

CORREIA, L. M. **Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora, 2003.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial**. Revista psicopedagogia. São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. **DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: Convergindo Neurociências e Educação**. Editora Unijuí • ISSN 2179-1309 • Ano 38 • nº 120 • 2023.

CRUZ, Renata Santos. **A formação de professores em pedagogia frente ao processo de inclusão nas escolas regulares de ensino**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusão Socioeducacional) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, 2022.

DRAGO, Rogério; GABRIEL, Emilio. **A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 29 nov. 2024. DOI: 10.5902/1984686X73415.

FRAGOSO, Francisca M. Rocha Almas; CASAL, João. **Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de Alunos Com Necessidades Educativas Especiais**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, Jul.-Set., 2012.

JOHNSON, L. F.; YAEHASHI, S. F. R.; FORNO, L. F. D. **Identificação das necessidades educacionais especiais: possibilidades a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023117, 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 01 out. 2020.

MARTINEZ, A. **A inclusão escolar. Desafios para o psicólogo**. In: MARTINEZ, A. Psicologia escolar e compromisso social. Campinas: Alínea, 2005.

MENEZES, M. A. **Formação de professores de aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular (Tese de Doutorado)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2013. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia**. Curitiba: Appris, 2015.

NUNES, L. et. al. **Pesquisas em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

REPOLHO, Silas Moura; PEREIRA, Crislaidy Oliveira; PALHETA, Raquel Muniz dos Santos. **A formação do professor frente à educação inclusiva de pessoas com deficiência**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 18, n. 00, e023117, 2018.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente**. Revista REVELLI, v. 8, n. 1, p. 1-18, abril 2016.

SENNA, Luis Antonio Gomes. **De Vygotsky a Morin: Entre Dois Fundamentos da Educação Inclusiva**. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 22, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p.

861-870, dez. 2011.

VYGOSTKY, **Lev Semenovich. Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia.** Madrid: Visor, 1997.