



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**AMANDA BEATRIZ DOS SANTOS MIRANDA OLIVEIRA
ISABELA FERREIRA MARQUES**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO CAMPUS A. C. SIMÕES/UFAL**

Maceió – AL

2024

**AMANDA BEATRIZ DOS SANTOS MIRANDA OLIVEIRA
ISABELA FERREIRA MARQUES**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO CAMPUS A. C. SIMÕES/UFAL**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Jordânia de Araujo Souza
Gaudencio

Maceió – AL

2024

**AMANDA BEATRIZ DOS SANTOS MIRANDA OLIVEIRA
ISABELA FERREIRA MARQUES**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO CAMPUS A. C. SIMÕES/UFAL**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Jordânia de Araújo Souza Gaudencio

Artigo Científico defendido e aprovado em 04/12/2024.

Comissão Examinadora

Jordânia de Araújo Souza Gaudencio (Orientadora)

Carolina Barbosa de Albuquerque (Examinadora Externa)

Andresso Marques Torres (Examinador Interno)

Maceió – AL

2024

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPUS A. C. SIMÕES/UFAL.

Amanda Beatriz dos Santos Miranda Oliveira

E-mail: amanda.miranda@cedu.ufal.br

Isabela Ferreira Marques

E-mail: isabela.marques@cedu.ufal.br

Jordania de Araujo Souza Gaudencio (Orientadora)

E-mail: jordania.souza@cedu.ufal.br

RESUMO

Este trabalho discute sobre a formação de professores/as para a educação inclusiva nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A educação inclusiva, um pilar fundamental do sistema educacional contemporâneo, visa promover equidade e diversidade nos ambientes de aprendizado. No entanto, a preparação dos/as futuros/as educadores/as para lidar com essa realidade complexa enfrenta desafios significativos. Este estudo tem como objetivo analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas do Campus A. C. Simões/UFAL, a fim de identificar lacunas e pontos de melhoria na formação docente voltada para a inclusão. A pesquisa, de caráter exploratório e de abordagem Qualitativa, utiliza a Análise Documental dos PPCs para compreender a estrutura curricular e os conteúdos relacionados à educação inclusiva. O estudo revela um descompasso entre a crescente demanda por práticas inclusivas e a oferta de conhecimento nos cursos de formação inicial, destacando a necessidade de uma formação mais específica e eficaz para atender às diversas necessidades educacionais dos alunos, especialmente aqueles com deficiências ou outras necessidades educacionais específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Formação de Professores; UFAL; Projetos Pedagógicos de Curso; Desafios.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem emergido como um dos pilares fundamentais do sistema educacional contemporâneo, buscando promover a equidade e a diversidade em ambientes de aprendizado. A inclusão de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas características individuais, é vista como um direito humano fundamental e uma necessidade presente nas instituições de ensino. No entanto, a preparação dos/as futuros/as educadores/as para lidar com essa realidade complexa tem se mostrado um desafio significativo.

Neste contexto, em meio a tantas questões para análise surge a necessidade de investigar como está sendo a formação de professores/as para a educação

inclusiva nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi refletir, por meio da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciaturas do Campus A. C. Simões, da UFAL, como está ocorrendo essa formação.

Uma das principais preocupações que motivaram este estudo está relacionada ao descompasso entre a crescente demanda por práticas inclusivas e a oferta limitada de conhecimento e preparação nas estruturas curriculares dos cursos de formação inicial de professores/as. A partir de nossa experiência nos estágios, observa-se que, à medida que a diversidade na sala de aula continua a aumentar, os/as educadores/as muitas vezes se encontram despreparados para atender às variadas necessidades dos alunos, especialmente aqueles com deficiências ou outras necessidades educacionais específicas.

Essa realidade nos inquietou ainda enquanto estudantes, o que nos fez refletir sobre os/as profissionais que já se encontram no exercício da profissão e se veem com diversas dificuldades para lidar com o público plural. Diante dessa realidade, nos questionamos como tem se desenvolvido a formação de profissionais da educação, visto que, em tese, deveriam sair do ensino superior minimamente preparados/as para desenvolver uma prática pedagógica assertiva para públicos diversos.

Sendo assim, a ausência de uma formação específica para a educação inclusiva na formação inicial de professores/as, traz à tona uma série de questões cruciais que precisam ser abordadas e problematizadas. Desse modo, questões como a eficácia da formação generalista na promoção de ambientes mais inclusivos e na garantia do acesso equitativo à educação para todos tornam-se relevantes no contexto da pesquisa proposta.

Portanto, objetivando realizar uma aproximação com o problema de nossa investigação, que seria a falta os desafios da formação dos/as professores/as para lidar com o público plural, consideramos que a formação necessária deve incluir conhecimentos sobre inclusão e metodologias de ensino diversificadas. Metodologicamente esta pesquisa se classifica como exploratória, de abordagem Qualitativa, utilizando a Análise Documental, tendo os PPCs dos 18 cursos de licenciatura do Campus A. C. Simões/UFAL como principal fonte de coleta de dados, nos debruçando sobre as versões mais recentes. A análise desses documentos

permitiu uma compreensão da estrutura curricular e dos conteúdos relacionados à educação inclusiva oferecidos aos/as futuros/as educadores/as.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, adotamos uma abordagem metodológica que visa aprofundar nossa compreensão sobre a formação de professores/as em relação à educação especial e inclusiva na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Sendo assim, a escolha por uma Pesquisa Qualitativa, de natureza exploratória, se apresentou como plausível, considerando nossas condições para sua realização, e que de acordo com Gil (2002), tratam-se de pesquisas que objetivam proporcionar uma maior familiaridade com o problema em análise.

Para Pope e Mays (2005) a pesquisa qualitativa se vincula às vivências, e à interpretação desses fenômenos sociais. Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida para entender os fenômenos que ocorrem por trás das nossas vivências de estágio enquanto estudantes e futuros/as professores/as. Para tanto, realizamos uma Pesquisa Bibliográfica fundamentada na necessidade de explorar e analisar criticamente as leis e literatura existentes sobre o tema, proporcionando uma base teórica para nossa investigação, bem como realizamos a busca pelos documentos foco de nossa análise, a saber: os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPCs) de formação de professores da Ufal, Campus A. C. Simões, a busca foi realizada no site da UFAL.

Realizada a etapa de levantamento e análise do material bibliográfico nos dedicamos à fase de análise documental dos PPCs. Este enfoque se desenhou porque acreditamos que o mesmo permite uma compreensão estruturada e objetiva da abordagem dada à formação de professores/as em relação à educação especial e inclusiva no Campus A. C. Simões da Ufal que apresenta o maior quantitativo de licenciaturas do estado, tendo em vista nosso interesse em analisar como e se o debate sobre educação inclusiva tem feito parte da formação docente.

Partindo dessa perspectiva, o principal instrumento utilizado para análise de dados foi a categorização dos PPCs dos 18 cursos de licenciatura, para tanto nos apoiamos em Bardin. Para Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Bardin (*Idem*), a Análise do Conteúdo se divide nas seguintes fases: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Sendo assim, realizamos a pesquisa seguindo as fases por ela propostas. A autora aponta que se deve ter cuidado em não realizar uma “compreensão espontânea” dos dados coletados durante a pesquisa. Sendo assim, se faz necessário desenvolver uma atitude de “vigilância crítica”, atribuindo significados mediante às análises dos dados.

Para construção da análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos, utilizamos as seguintes palavras-chave: "Inclusão", "Educação Especial", "Deficiência", "Diversidade", "Educação Inclusiva", direcionando a busca investigativa e permitindo uma abordagem sobre o modo como esses temas são contemplados nos documentos oficiais da instituição. O período de busca e análise dos dados ocorreu entre 30 de outubro de 2023 a 12 de novembro de 2024. Durante esse intervalo, foi realizada uma análise detalhada dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) selecionados, com o objetivo de coletar informações e construir tabelas necessárias para a pesquisa. Inserimos as palavras-chave na barra de pesquisa e fomos analisando o contexto em que as palavras eram citadas. Em seguida, selecionamos os trechos em que se relacionavam com a proposta da nossa investigação e montamos um banco de dados que nos auxiliou nessa reflexão. Os resultados dessas análises serão discutidos na quarta parte do texto.

3 DIALOGANDO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

3.1 ASPECTOS LEGAIS EM TORNO DO DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394. Na mesma verificamos que:

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 portadores de necessidades especiais.
§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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, p.43).

Neste momento, a educação especial brasileira é instituída, o que garante o acesso da pessoa com deficiência ao “ensino regular inclusivo”, um espaço que deve receber e garantir o desenvolvimento e a permanência desse público. Diante disso, a “escola regular” se tornou o principal espaço de ensino, buscando incluir todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

Essa transição reflete uma visão mais ampla e igualitária da educação, que visa não apenas a inclusão física, mas também a participação efetiva e o sucesso acadêmico de todos/as os/as estudantes. Neste contexto, as “escolas regulares” passaram a assumir o compromisso de oferecer recursos, suportes e adaptações necessárias para garantir que cada aluno/a tenha acesso equitativo à educação e oportunidades para o desenvolvimento de seu potencial.

No contexto internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) desempenha um papel fundamental ao instigar a implementação de práticas inclusivas. Em diversos países, normas nacionais se alinham a esses princípios, delineando diretrizes para criar ambientes educacionais acessíveis. Neste contexto, os princípios da convenção, apresentados no artigo 3, são:

- a. O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
- b. A não-discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher; e
- h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (Brasil, 2009, p. 17).

O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece diretrizes essenciais para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Ele garante que esses/as alunos/as tenham acesso a currículos, métodos e recursos adaptados às suas necessidades. Além disso, destaca a importância de professores/as especializados/as e capacitados/as para promover a integração desses/as educandos/as nas classes comuns. Assim, os princípios desse artigo orientam a criação de ambientes inclusivos, onde todos/as os/as estudantes possam participar plenamente do processo educativo.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

III - **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns...** (Brasil, 1996, p. 43, grifo nosso).

A partir de tal cenário, surge um debate acerca da preparação de educadores/as reflexivos/as em relação à inclusão, e como tal demanda se relaciona com a formação ou capacitação de professores/as para a inclusão de estudantes.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2007b, p.11).

Neste contexto, o/a professor/a possui um papel fundamental, pois através dessa combinação entre os conhecimentos gerais para a prática docente e os conhecimentos específicos da área, o/a professor/a busca assegurar não apenas uma base sólida na arte de ensinar, mas também a compreensão aprofundada das necessidades e abordagens particulares exigidas ao trabalhar com alunos/as que possuem demandas educacionais específicas.

3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Mesmo diante de tantas leis e princípios que buscam garantir uma educação justa e inclusiva, ainda podemos observar um cenário de total escassez no que diz respeito à formação de professores/as. Apesar das políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta os sistemas de ensino no sentido da promoção de respostas às necessidades educacionais específicas, garantindo “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2007b, p. 8), vemos que ainda há um caminho muito longo para se percorrer na formação de professores/as para a educação inclusiva.

Nessa perspectiva, outras normativas também foram desenvolvidas a fim de garantir uma formação adequada para professores/as, como a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de Julho de 2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Essa resolução é muito importante, pois define parâmetros que orientam a formação desses/as educadores/as, enfatizando a necessidade de uma formação integral. A resolução destaca que as instituições de ensino superior devem garantir em seus currículos conteúdos específicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e educação especial:

[...] 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas [...].

Considerando o exposto e diante das pesquisas realizadas, encontramos estudos que sinalizam discussões importantes levantadas por autores/as que se dedicam em analisar e entender processos de formação inclusiva. Segundo Mantoan (2006, p.53) afirma que os/as professores/as buscam adquirir uma prática inclusiva, ou seja, uma formação que os habilite a aplicar métodos de trabalho predefinidos em suas salas de aulas, assegurando a resolução dos desafios que acreditam encontrar nas escolas inclusivas. Dessa maneira, a busca por soluções

prontas pode refletir uma expectativa de simplicidade e eficácia imediata, embora a realidade da educação inclusiva, muitas vezes, exige uma abordagem mais flexível e reflexiva por parte dos/as professores/as.

Desse modo, é imprescindível que os/as professores/as tenham um sólido domínio dos conhecimentos pedagógicos, uma vez que, como defende Mantoan *et al.* (2006), a prática educativa inclusiva exige dos/as docentes não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a capacidade de planejar, ensinar e avaliar de forma plural às necessidades de todos/as os/as alunos/as. Esse conhecimento é essencial para que os/as educadores/as possam promover uma aprendizagem significativa e equitativa, respeitando a diversidade presente nas salas de aula.

Nesse sentido, entendemos que o desempenho profissional do/a docente ao trabalhar com pessoas com deficiência e suas variações demanda uma atenção aprimorada em relação às práticas pedagógicas. As particularidades apresentadas pelos/as alunos/as com necessidades educacionais específicas (NEE) exigem a adoção de abordagens de planejamento e execução de atividades didáticas distintas e diversas.

Pensando nessa perspectiva, Beyer (2003) afirma que quando confrontamos as legislações que preveem a inclusão dos/as alunos/as com NEE, na escola, há uma grande distância entre o que está nos textos e as condições dos/as professores/as. Essa é uma realidade latente que se estende à maioria das escolas, visto que, diante das tantas demandas que surgem com o aumento de crianças com NEE nas escolas, os/as professores/as se dividem em dar conta das demandas que são da rotina de qualquer professor/a e em criar estratégias para desenvolver e acolher esses/as estudantes. Tais estratégias exigem tempo e habilidades e, muitas vezes, são desenvolvidas de forma inadequada, uma vez que os/as professores/as, com pouca ou nenhuma formação, não sabem lidar com essa situação. É possível que esse cenário seja decorrente do fato de que a maioria desses/as profissionais já saem do ensino superior com dificuldades e com receio do que irão enfrentar, visto que entendem a precariedade da sua formação no âmbito da educação especial e temem não conseguir realizar o seu papel na formação daqueles/as que necessitam de demandas específicas no seu processo educacional.

Com base no exposto, Mantoan (2003) afirma que os/as professores/as não são preparados/as para a educação inclusiva, ou seja, as universidades não preparam profissionais para garantir uma efetiva inclusão, os quais infelizmente

reproduzem paradigmas e uma postura inadequada para a efetivação da educação inclusiva.

Incontestavelmente, a figura do/a professor/a desempenha um papel de suma importância no contexto educacional, assumindo uma dimensão transformadora que transcende a mera transmissão de conhecimentos. É por meio da atuação do/a educador/a que se torna possível efetivar uma pedagogia inclusiva. Tal abordagem propicia a criação de oportunidades educacionais acessíveis a todos/as, rompendo com paradigmas educacionais tradicionais que tendem a reproduzir modelos padronizados.

Sendo assim, a postura do/a professor/a como agente transformador/a assume relevância crucial no contexto da pedagogia inclusiva, pois vai além da simples adaptação de métodos e recursos. Ela implica o reconhecimento e a valorização da diversidade presente na sala de aula, garantindo que cada aluno/a, independentemente de suas características e especificidades, seja integralmente incluído ao processo educacional. Para que isso aconteça, é necessário que o/a educador/a tenha total segurança e tenha contato, em sua formação, com conhecimentos gerais para exercer a docência.

Nesse sentido, Beyer (2003, p. 1-2), destaca a preocupação de que a maioria dos/as professores/as se sentem despreparados/as para lidar com alunos/as que possuem necessidades específicas na sala de aula:

[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições de trabalho [...]. Os professores já em experiência de educação inclusiva mostram níveis preocupantes de stress, principalmente devido à inexistência de uma formação anterior visando à capacitação para o ensino desse alunado.

Isso nos leva a refletir que a falta de compreensão da proposta inclusiva, a dificuldade na formação conceitual necessária, a ausência de habilidades didáticas e metodológicas específicas, assim como as condições inadequadas de trabalho, contribuem para um cenário onde a qualidade da educação inclusiva fica comprometida desde sua concepção. Além disso, esse cenário propicia um acúmulo de stress que pode gerar outras doenças emocionais ao/a professor/a, visto que o/a mesmo/a se sente angustiado/a pelo despreparo em lidar com essa especificidade.

Assim como Beyer (2003), Duek (2006, p. 76) afirma que com esse despreparo,

(...) às certezas, a maneira correta de proceder e as “receitas” vão cedendo lugar à incerteza, aos dilemas, às diferenças e à necessidade de soluções singulares. Nesse cenário, os professores se deparam com um impasse, cuja formação, provavelmente, não lhe deu condições de antever. Nesse contexto, o professor, confrontado com o seu “não saber”, terá que aprender a conviver com sentimentos conflitantes e paradoxais, ao mesmo tempo em que deverá estar aberto, disposto a rever suas ideias e modelos educativos tradicionais.

Nesse cenário, os/as professores/as se vêem confrontados/as com um dilema, pois a formação que receberam muitas vezes não os/as preparou para lidar com essa complexidade. A noção de “não saber” torna-se central, exigindo dos/as educadores/as uma postura de humildade intelectual e abertura para revisar suas práticas pedagógicas.

Logo, o papel do/a professor/a é cada vez mais desafiador. Ele precisa aprender a lidar com sentimentos conflitantes e paradoxais, reconhecendo suas próprias limitações e abraçando a incerteza como uma oportunidade de aprendizado contínuo. Dessa forma, Duek (2006) ressalta a necessidade de uma abordagem mais flexível e reflexiva na formação de professores/as, capaz de prepará-los/as para enfrentar os desafios complexos da educação contemporânea e promover uma aprendizagem significativa e inclusiva para todos/as os/as alunos/as.

Em suma, esse contexto destaca que a preparação dos/as professores/as para a educação inclusiva vai além da simples boa vontade. Envolve uma compreensão aprofundada dos princípios inclusivos, conhecimento teórico sólido, habilidades práticas em termos de didáticas e metodologias diversas e a criação de condições adequadas no ambiente de trabalho para facilitar a implementação eficaz da educação inclusiva. No entanto, essa preparação não pode ser vista como um esforço isolado dos/as professores/as, mas sim como um compromisso coletivo que requer o apoio de políticas educacionais, instituições de ensino e toda a comunidade escolar.

4 RESULTADOS PRELIMINARES

Como mencionamos anteriormente, neste estudo direcionamos nosso foco de análise para os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPCs) de licenciatura

oferecidos pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no Campus A. C. Simões. Nosso objetivo principal com essa análise é investigar o modo como o debate sobre educação inclusiva aparece nos cursos de licenciatura, destacando a presença ou ausência de disciplinas e projetos voltados para a formação de professores/as com ênfase na discussão sobre Educação Inclusiva e Educação Especial dentro desses PPCs, o que nos permite refletir sobre o modo como o debate está norteando os cursos de licenciatura nessa Instituição. A abordagem do PPC como objeto de estudo proporciona uma perspectiva privilegiada para compreender as bases e orientações que norteiam a formação dos/as futuros/as educadores/as na UFAL.

Com o intuito de refletir sobre como se dá o processo de formação inicial na perspectiva da formação inclusiva, a análise nos ajudou a identificar como os cursos estão desenvolvendo propostas que visam ofertar aos/as futuros/as docentes condições mínimas de formação para o atendimento às demandas de estudantes com necessidades educacionais específicas. Essas condições mínimas incluem a capacitação para elaborar adaptações curriculares, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e a sensibilização para a importância da inclusão e da empatia.

A análise dos PPCs foi dividida em duas partes. Inicialmente, realizamos a primeira análise, que consistiu em identificar as disciplinas específicas que abordavam diretamente as palavras-chave: “Inclusão”, “Educação Especial”, “Deficiência”, “Diversidade” e “Educação Inclusiva”. Para isso, examinamos detalhadamente os currículos de diferentes cursos de licenciatura, buscando não apenas a presença dessas palavras, mas também a relevância e a profundidade com que os temas eram tratados.

Na segunda parte da análise, ampliamos nosso foco para incluir disciplinas que, mesmo não tendo a nomenclatura exata das palavras-chave, discutiam em suas ementas aspectos relacionados. Durante a segunda análise, utilizamos as seguintes palavras-chave: “Inclusão”, “Educação Especial”, “Deficiência” e “Diversidade”. Essa busca revelou uma diversidade de abordagens e conteúdos que podem contribuir significativamente para a formação dos futuros docentes. Ao considerar essas disciplinas, conseguimos perceber como a formação docente pode ser mais inclusiva e abrangente.

A análise através das palavras-chaves nos permitiu filtrar informações importantes nos projetos que contribuíram para desenvolver um olhar mais crítico

em relação ao processo inicial de formação de professores/as. Essa busca nos permitiu encontrar outras discussões dentro dos PPC's que visam eliminar barreiras que dificultem a aprendizagem e a permanência do público especial.

Os dados evidenciaram que a maioria dos cursos de licenciatura, em análise, faz menção ao Núcleo de Acessibilidade da UFAL (NAC), cujo objetivo é garantir a inclusão integral e de qualidade para pessoas com deficiência. As menções são dispostas da seguinte maneira:

[...] O NAC foi criado a partir do “Programa Incluir”, do Ministério da Educação, em 2013, e atualmente integra as ações do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Sua missão é promover a inclusão do aluno do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, principalmente com a eliminação das diferentes barreiras de aprendizagem (UFAL, 2019a, p. 32).

Além disso, o NAC possui uma estrutura que permite atender discentes, docentes, coordenação e familiares, além de ser um espaço que permite a produção de materiais para atender as demandas dos/as discentes:

[...] Em 17 de fevereiro de 2017 foi inaugurada a sua nova sede, no Centro de Interesse Comunitário (CIC), com 3 salas, as quais são utilizadas para reuniões com estudantes, professores, coordenadores e familiares, bem como há a produção de materiais demandados por discentes com deficiência atendidos. Atualmente, o NAC conta com uma coordenação, um revisor em Braille, 12 bolsistas de apoio ao estudante com deficiência (selecionados por edital específico) e um psicólogo clínico (UFAL, 2019b, p. 41).

As menções ao Núcleo de Acessibilidade da UFAL (NAC) nos cursos de licenciatura são fundamentais para a formação dos/as estudantes, pois promovem uma compreensão prática da inclusão. Ao destacar a importância do NAC e suas ações, os/as futuros/as docentes são incentivados a reconhecer as barreiras de aprendizagem e a desenvolver estratégias para superá-las. Além disso, a interação com o NAC permite que os/as estudantes experimentem um ambiente colaborativo, onde podem aprender sobre a produção de materiais adaptados e receber orientações sobre como atender às necessidades de alunos/as com deficiência, preparando-os para uma atuação mais inclusiva em suas futuras salas de aula.

O PPC do curso de Geografia, assim como os de outras licenciaturas, citam o AEE, que é um serviço que organiza recursos pedagógicos para complementar a formação dos/as alunos/as:

[...] O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade buscando eliminar barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, atendendo, prioritariamente, os estudantes de graduação, podendo ser atendidos estudantes da pós-graduação (UFAL, 2019c, p. 9).

Além do curso de Geografia, o curso de História também sinaliza ações que oportunizam uma assistência mais eficaz ao público com NEE, em concordância com as propostas da UFAL por meio do CONSUNI e do NAC:

[...] Neste sentido, o Núcleo de Atendimento Educacional – NAE – oferece o necessário apoio pedagógico de forma a atender ao corpo social da UFAL em suas demandas específicas, de forma a promover a integração de todos ao ambiente acadêmico. Desde sua criação e implementação, o Curso de Licenciatura em História da UFAL, quando possui alunos com algum tipo de deficiência física, possibilita a facilidade em atendê-los. O espaço físico do curso possui rampas de acesso para as salas de aula e coordenações, além de piso tátil em alguns casos para facilitar o acesso aos alunos (UFAL, 2019, p.116).

Além do NAC, existem políticas direcionadas por outro órgãos que visam dar um suporte maior aos/as alunos/as com deficiências, com o intuito de minimizar barreiras que dificultem a permanência:

[...] A partir de 2016, o NAC ainda tem atuado na intermediação com os diferentes órgãos da UFAL, principalmente junto à SINFRA, PROGRAD e PROEST, para a minimização de possíveis barreiras (físicas e acadêmicas) à permanência do estudante com deficiência, como preconiza a Lei 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Aqui, merece destaque a construção de calçadas táteis, rampas de acesso aos prédios, corrimãos, adaptações de banheiros e salas de aula, entre outras obras necessárias à permanência dos estudantes e professores com deficiência na universidade (UFAL, 2018, p. 119).

Podemos também visualizar ações que auxiliam em demandas específicas desses/as estudantes, como as sinalizadas abaixo:

[...] Além disso, conforme já sinalizado anteriormente, em respeito à diversidade inerente ao ser humano, e com intuito, de assegurar a implementação de uma educação inclusiva, tentamos garantir, em nossas avaliações, práticas especializadas para aqueles que têm algum tipo de necessidade específica, como: estudantes com deficiência visual, e discentes com grau leve de deficiência/problema mental. Como exemplos

de ações afirmativas de inclusão, poderíamos citar que nosso corpo docente é orientado a estender o tempo de avaliação para esses discentes. Também, caso haja um alto grau de deficiência visual, existe a possibilidade de aplicação da avaliação oral, ou de outros mecanismos inclusivos (UFAL, 2018, p. 136).

Os projetos desenvolvidos pela Universidade, adotados pelos cursos para oferecer assistência de qualidade aos/as estudantes com deficiências, são essenciais para um ensino de excelência. No entanto, é crucial que as instituições de ensino superior promovam uma formação adequada para os/as futuros/as educadores/as, capacitando-os a oferecer uma assistência pedagógica eficaz desde a educação básica. Ao implementar um currículo que valorize a inclusão e a diversidade, os cursos contribuem para formar alunos/as mais preparados/as para o ensino superior, resultando em um desenvolvimento acadêmico sólido. Assim, é fundamental que os projetos pedagógicos dos cursos integrem práticas formativas voltadas à excelência na educação inclusiva, garantindo um impacto positivo na trajetória dos/as estudantes.

Além de tais sinalizações vemos projetos de extensão que viabilizam a criação de materiais de suporte para o público surdo, como o Programa de Extensão do IF/UFAL que desenvolve um projeto que ultrapassa os muros da universidade:

[...] Nesse projeto materiais em áudio e em braille são/foram desenvolvidos no Instituto de Física da UFAL, campus Maceió. Ele tem como público alvo os deficientes visuais do estado de Alagoas. O material produzido foi distribuído para todas aquelas escolas que tiverem interesse em utilizar o material como um suporte didático, bem como será disponibilizado diretamente para os alunos com deficiência visual que tenham interesse em adquirir o material (UFAL, 2019b, p. 38).

Diante dos dados coletados e discutidos anteriormente, podemos visualizar que, apesar de pouco, existem discussões e projetos que visam a permanência dos/as estudantes na graduação e, também, alcançam a sociedade que se beneficia com esses projetos. Essas ações visam promover um ambiente acolhedor e inclusivo, refletindo um compromisso institucional em atender à diversidade presente na comunidade acadêmica.

No entanto, apesar dessas iniciativas relevantes, notamos que a presença de disciplinas especificamente voltadas para a educação inclusiva ainda é limitada.

Essa constatação nos levou à segunda parte da nossa análise, na qual examinamos as disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura.

No Campus A. C. Simões há 18 cursos de licenciatura, são eles: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Dança, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Inglês, Letras-Libras, Letras-Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro. Ao analisarmos os cursos ofertados pela UFAL, depois da primeira busca de termos fundamentais para essa pesquisa fizemos uma segunda análise contemplando apenas as seguintes palavras-chave: “Inclusão”, “Educação Especial”, “Deficiência” e “Diversidade”, onde consideramos as disciplinas que abordassem em suas ementas discussões referentes à esses aspectos. Após a análise, elencamos as disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva e a Educação Especial presentes nos PPC's.

Ao realizar as análises, identificamos que quase todos¹ os cursos de licenciatura possuem a disciplina de LIBRAS como obrigatória, conforme estabelece a resolução CNE nº2/2015. Com base nessa perspectiva, o Decreto nº5.626, de 2005, regulamenta a inclusão da disciplina de Libras como obrigatória no currículo do curso de pedagogia e em todos os cursos de licenciatura:

[...] Além dessas, faz, ainda, parte do Núcleo de Formação Geral, a disciplina de Libras (ofertada pela FALE - Faculdade de Letras da UFAL), que de acordo com o Artigo 3º e seus incisos, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é obrigatória nas licenciaturas e no curso de Pedagogia (UFAL, 2018, p. 28).

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas é um avanço importante para a educação inclusiva. Essa medida enriquece a formação dos/as futuros/as educadores/as, possibilitando-os a atender melhor às necessidades de alunos/as surdos/as e com deficiência auditiva. Ao promover o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, contribuimos para um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, refletindo nosso compromisso com a diversidade e a igualdade de oportunidades.

¹ No caso do curso de Filosofia não foi identificada a presença da disciplina. Acreditamos que isso se deve ao fato de que o documento que tivemos acesso no site da Ufal é de 2006. Sabemos que há uma versão mais atual, mas o arquivo não está disponível na aba de projetos pedagógicos de cursos no site da UFAL.

Sendo assim, nossa investigação foi além dessa disciplina, buscando analisar se os cursos de licenciatura possuem alguma disciplina ou orientação no que diz respeito à formação de professores/as com foco na educação especial e/ou inclusiva e se há discussões que norteiam as práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura.

O exame das disciplinas oferecidas em cada curso de licenciatura permitiu uma análise importante da relevância atribuída à Educação Inclusiva e à Educação Especial no contexto da formação de professores/as. Sendo assim, a análise nos permitiu identificar as seguintes disciplinas:

TABELA 1: Distribuição das disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas no campus AC. Simões.

CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS A.C SIMÕES	DISCIPLINAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Ciências Biológicas (2019)	DESAFIOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA; PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR 2; ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2 – OBSERVAÇÃO ESCOLAR.
Ciências Sociais (2018)	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE; INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA; CULTURA E CONSUMO; EDUCAÇÃO ESPECIAL.
Educação Física (2019)	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE; METODOLOGIA DO ENSINO DA ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA; DANÇA, EXPRESSÃO E CULTURA POPULAR; ASPECTOS SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS DAS ATIVIDADES CORPORAIS.
Dança (2019)	DANÇA COM CORPOS DIFERENCIADOS; PRÁTICA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – PRAC 6.
Filosofia (2006)	–
Física (2019)	–
Geografia (2019)	ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1; ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2; ESTÁGIO SUPERVISIONADO 3; PRACC 5: TEMAS TRANSVERSAIS EM GEOGRAFIA.
História (2019)	TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA.
Letras – Espanhol (2019)	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR 2: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA 2; PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR 3: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA 1;

	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR 5: DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL EM LÍNGUA ESPANHOLA.
Letras – Francês (2018)	PRÁTICA DE ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAIS E ABORDAGENS LÚDICAS (PCC 3).
Letras – Inglês (2021)	EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUAS; HABILIDADES INTEGRADAS PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS 2 (PCC 2).
Letras – Libras (2016)	SURDOCEGUEIRA E ESCOLARIZAÇÃO.; EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SURDEZ.
Letras – Português (2019)	–
Matemática (2021)	-
Música (2018)	EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA.
Pedagogia (2019)	EDUCAÇÃO ESPECIAL.
Química (2019)	EDUCAÇÃO ESPECIAL; EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.
Teatro (2019)	ESTÁGIO SUPERVISIONADO 3; ENSINO DE ARTE EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.
REFERÊNCIA	Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Projetos pedagógicos – campus Maceió. UFAL, [18/09/2023]. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio?b_start:int=60 . Acesso em: 18 set. 2023.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise dos documentos com o intuito de observar as ementas através das palavras-chave, conseguimos identificar outras disciplinas que discutem esses aspectos relevantes para a formação dos/as professores/as. Embora em alguns cursos haja ausência de disciplinas exclusivamente voltadas à educação inclusiva, o tema tem aparecido de forma transversal em outras disciplinas.

Por um lado, isso pode indicar uma tentativa de integrar práticas inclusivas na formação geral, o que é positivo. Por outro lado, essa abordagem também levanta questionamentos: será que o conteúdo abordado nessas disciplinas é suficiente para formar professores/as capazes de atender às necessidades educacionais específicas de alunos/as com deficiência ou outras condições que requerem adequações? Afinal, a ausência de um estudo aprofundado, através de disciplinas e projetos específicos, pode limitar o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas necessárias para uma atuação eficaz nesse campo.

A partir dos resultados obtidos, identificamos em alguns cursos a presença de outras disciplinas referentes à inclusão, como a disciplina de Educação Especial que se apresenta na matriz curricular do curso de Pedagogia como obrigatória e, em outras licenciaturas, como eletiva, como é o caso do curso de Ciências Sociais.

[...] Ementa: Estudo do desenvolvimento atípico das crianças e adolescentes, compreendendo os recursos educacionais disponíveis na comunidade, os programas de prevenção e assistência existentes, trabalhando o educando na perspectiva do processo de inclusão social (UFAL, 2006, p. 57).

A partir de nossa experiência no curso de Pedagogia destacamos que a presença da disciplina de Educação Especial é positiva, pois permite que os/as alunos/as se apropriem de conhecimentos sobre especificidades educacionais e desenvolvam práticas humanizadoras para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, o debate em sala não é suficiente para atender à crescente demanda dos/as professores/as. Além disso, muitos cursos mencionam pouco em seus Projetos Pedagógicos as práticas inclusivas adotadas e carecem de disciplinas que promovam um olhar crítico sobre a inclusão, como no curso de Filosofia. O curso de licenciatura de Filosofia (2006) não apresenta em seu PPC estudos mais aprofundados sobre a temática e não apresenta a disciplina de Libras em sua matriz curricular. Pouco se encontra, também, referências sobre o NAC em seu projeto, tal fato possivelmente ocorreu em virtude do ano de publicação do documento, considerando que não conseguimos o acesso ao documento mais recente.

Por outro lado, a presença da disciplina de Educação Especial em alguns cursos, como Ciências Sociais, Química e Pedagogia, levanta questões sobre a distribuição curricular e a obrigatoriedade dessa formação. Enquanto a disciplina de Educação Especial é obrigatória apenas no curso de Pedagogia, em outros cursos ela é oferecida como eletiva. Essa discrepância na obrigatoriedade pode refletir diferentes concepções sobre o papel e a responsabilidade dos/as profissionais em relação à inclusão educacional.

No contexto do curso de Pedagogia, a obrigatoriedade da disciplina de Educação Especial pode ser interpretada como um reconhecimento da centralidade da educação inclusiva na formação de professores/as apenas para a educação infantil. Os/As pedagogos/as desempenham um papel fundamental na promoção de

ambientes educacionais inclusivos e na adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos/as os/as alunos/as.

Porém, é importante ressaltar que a atuação do/a pedagogo/a não segue depois do ensino fundamental (séries iniciais). Sendo assim, é crucial refletir sobre a presença dessas disciplinas e sua obrigatoriedade em diferentes cursos, visando garantir uma formação mais abrangente e comprometida com os princípios da educação inclusiva em todas as áreas do conhecimento.

De acordo com Furlan *et al.* (2020) a inclusão é uma forma de abraçar e incluir alunos/as antes excluídos/as, já a educação inclusiva é um processo que enaltece questões políticas e levanta como bandeira um objetivo a ser alcançado, que é promover a igualdade de oportunidades educacionais para todos/as, garantindo que todos tenham acesso a um currículo adaptado e suporte necessário para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. Portanto, investir na formação de professores/as em todas as etapas da sua carreira é fundamental para garantir que todos/as os/as alunos/as tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo. A educação inclusiva não é apenas uma responsabilidade ética, mas também um meio poderoso de promover a equidade e o desenvolvimento social em nossa sociedade.

Dessa forma, a análise realizada evidencia uma lacuna significativa na abordagem da educação especial e inclusiva, constatando que a maioria desses cursos não contempla disciplinas específicas nessa área. Apenas alguns cursos oferecem disciplinas que promovam uma discussão mais ampla e uma formação mais vasta para os/as professores/as. Podemos compreender que a ausência de conteúdos voltados para a educação especial e inclusiva pode comprometer a preparação dos/as futuros/as educadores/as, limitando suas habilidades para atender às demandas diversificadas dos/as alunos/as em ambientes educacionais inclusivos.

Consequentemente, é essencial reconhecer que a inclusão de conteúdos sobre educação especial em todos os cursos de formação de professores/as é crucial para garantir que todos/as os/as educadores/as estejam minimamente preparados/as para atender às necessidades diversificadas dos/as alunos/as. A ausência desses conteúdos pode comprometer a capacidade dos/as futuros/as educadores/as de compreender e lidar de forma eficaz com questões relacionadas à diversidade, deficiência e inclusão.

Ao mesmo tempo, a disciplina de Educação Especial não deve ser vista como restrita apenas aos cursos de Pedagogia. Isso porque alunos/as com necessidades educacionais específicas estão presentes em todos os níveis de ensino e em diversas áreas do conhecimento. Portanto, é fundamental que os/as futuros/as professores/as de todas as áreas do conhecimento recebam formação adequada para promover ambientes educacionais inclusivos e equitativos.

Sob o mesmo ponto de vista, a lacuna na formação acadêmica dos/as professores/as emerge como um fator crucial a ser abordado quando discutimos a falta de preparo para lidar com alunos/as com necessidades educacionais específicas (NEE) e promover a inclusão na educação. Esta lacuna representa não apenas uma falha no sistema educacional, mas também um obstáculo significativo para o avanço da inclusão nas escolas.

Ao adentrarmos nas salas de aula, nos estágios obrigatórios e não obrigatórios de nossas jornadas acadêmicas, deparamo-nos com uma realidade complexa e desafiadora: a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais específicas (NEE). Nesse contexto, uma constatação se torna evidente: É compreensível que muitos/as professores/as possam se sentir um pouco despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Em vez de promover a inclusão, pode ser que acabem focando em estratégias para gerenciar esses/as alunos/as, temendo que possam impactar a dinâmica da turma. No entanto, é importante considerar que, com o suporte adequado e formação continuada, esses/as educadores/as podem encontrar maneiras eficazes de integrar todos/as os/as alunos/as e criar um ambiente mais acolhedor e produtivo. Essa observação não apenas nos interpela, mas nos convida a uma reflexão profunda sobre o papel da educação e os desafios que enfrentamos para a construção de uma sociedade inclusiva.

A partir disso, podemos compreender que a ausência de preparo dos/as professores/as em educação inclusiva pode minar os esforços para promover uma sociedade mais justa e equitativa, uma vez que, a educação é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva, onde cada indivíduo é valorizado e respeitado em sua singularidade. Assim, quando os/as educadores/as não estão devidamente preparados para lidar com a diversidade na sala de aula, corre-se o risco de perpetuar desigualdades e injustiças sociais. Sendo, muitas vezes, uma atitude inconsciente, pois quando falamos em uma formação que

contemple as discussões sobre educação inclusiva para futuros/as professores/as, estamos vislumbrando um apagamento das práticas sociais exclusivas e injustas. Essas discussões contribuem justamente para conscientizar e incentivá-los/as a refletir sobre práticas pedagógicas que possam incluir e propagar a ideia inclusiva.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise realizada neste trabalho permitiu identificar lacunas significativas na abordagem da educação inclusiva e especial nos cursos de formação de professores/as. Observou-se que, embora algumas disciplinas abordem o tema da inclusão, elas estão presentes de forma breve nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Em alguns cursos, como o de Pedagogia, a disciplina de Educação Especial é obrigatória, enquanto em outros, é oferecida apenas como eletiva. Essa variação curricular pode refletir diferentes concepções institucionais sobre a formação dos/as professores/as e suas responsabilidades quanto à inclusão educacional.

A formação docente voltada à inclusão é um dos pilares fundamentais para promover uma sociedade mais justa e equitativa. Dessa forma, a educação inclusiva não pode ser tratada como um tema secundário, mas deve estar no centro da formação de professores/as, uma vez que todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas especificidades, têm direito a um ambiente educacional acessível e acolhedor. No entanto, a análise dos PPCs nos faz sugerir que em nossa Universidade Federal de Alagoas a educação inclusiva ainda não ocupa um lugar central na formação de professores/as.

Dessa forma, compreendemos que a inclusão de conteúdos voltados para a educação especial e inclusiva deve ser ampliada para todos os cursos de licenciatura, visando habilitar professores/as para atuar em contextos diversos e com alunos/as de diferentes necessidades. A formação inclusiva não deve ser vista como uma responsabilidade exclusiva dos cursos de Pedagogia, mas como um elemento essencial na formação de todos/as os/as futuros/as professores/as, garantindo que cada educador/a esteja preparado/a para promover práticas pedagógicas humanizadoras e inclusivas.

Além disso, a atuação do NAC, embora essencial, não pode ser vista como a única solução para as barreiras enfrentadas pelos/as alunos/as com deficiência. O núcleo cumpre um papel importante ao proporcionar apoio e eliminar barreiras

físicas e acadêmicas, mas o suporte efetivo só será alcançado quando todos/as os/as professores/as estiverem habilitados/as para oferecer uma educação inclusiva desde o ensino básico. Sem uma formação adequada, o esforço para incluir esses/as alunos/as na educação superior será sempre insuficiente, perpetuando a exclusão e o preconceito em todos os níveis de ensino.

É louvável cada iniciativa tomada, mas é fundamental que busquemos uma formação docente mais robusta e segura. Para que possamos realmente avançar na inclusão, é essencial que os/as educadores/as se sintam confiantes e preparados/as para atender a todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas particularidades. Assim, devemos continuar a trabalhar para que a formação de professores/as inclua conteúdos práticos e teóricos que abordam essas questões de maneira aprofundada, garantindo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos/as.

Em síntese, a análise dos PPCs evidencia a necessidade de uma mudança estrutural na formação de professores/as. A inclusão educacional não é apenas um dever ético, mas uma condição indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade justa para todos/as. Além disso, faz-se importante destacar a importância da realização de pesquisas futuras que evidenciem as dinâmicas de inclusão no ambiente escolar e universitário.

REFERÊNCIAS

ALONSO, DANIELA. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio** – disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio> - Acesso em 16 de fevereiro de 2017 às 15: 45

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70,1977. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2023

BEYER, H. O. A. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n.22, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003>. Acesso em 04 de janeiro de 2023

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**, 2007b. Acesso em 07 de janeiro de 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 11/mar, 2016. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 09 de janeiro de 2023.

BRASIL, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília/DF, 2007a. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em 07 de janeiro de 2023.

BRASIL. **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, **Diário Oficial da União**, p. nº 3, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 07 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/sees/p/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 07 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2011. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/revista_a_inclusao/revista_inclusao_09_mec_jan2011_ed_especial.pdf. Acesso em 07 de janeiro de 2023. Acesso em 07 de janeiro de 2023.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2006. Acesso em 14 de maio de 2023.

FURLAN, E. G. M.; FARIA, P. C.; LORENZO, D.; BAZON, F. V. M.; GOMES, C. **Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior** (Campinas), 25(2), 2020, p. 416–438. <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200010>. Acesso em 14 de julho de 2023.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em 12 de maio de 2023.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. Entre pontos e contrapontos. Parte III. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. Acesso em 02 de janeiro de 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/web/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2023.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/7zsVb7qWPqRgZ6Fzm6k4XFx/>. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2019. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em: 20 de junho de 2023

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Sociais**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2018. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 20 de junho de 2023

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Dança**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2019. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 26 de junho de 2023

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Educação Física**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2019a. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 26 de junho de 2023

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Filosofia**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2006. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 27 de junho de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Física**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2019b. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 27 de junho de 2023

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2019c. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 29 de junho de 2023

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em História**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2019d. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 29 de junho de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Letras Espanhol**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2019b. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 29 de junho de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Letras Francês**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2019b. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 02 de julho de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Letras Inglês**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2021c. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 02 de julho de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Letras Libras**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2016b. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 02 de julho de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Letras Português**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2019. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 04 de julho de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Matemática**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2021. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 04 de julho de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Música**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2018. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 07 de julho de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2006. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 11 de julho de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Química**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2019. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 14 de julho de 2023.

UFAL, **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Teatro**, Campus A. C. Simões, Alagoas, 2019c. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Acesso em 14 de julho de 2023.