

## Formação inicial de professores e inclusão escolar no Brasil e em Portugal

Initial teacher training and school inclusion in Brazil and Portugal

Formación inicial del profesorado e inclusión escolar en Brasil y Portugal

Lucas de Souza Leite 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil  
lucas.souzaleite@outlook.com

Edson Pantaleão Alves 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil  
edpantaleao@hotmail.com

Denise Meyrelles de Jesus 

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil  
jesusdenise@hotmail.com

*Recebido em 11 de agosto de 2024*

*Aprovado em 19 de agosto de 2024*

*Publicado em 06 de dezembro de 2024*

### RESUMO

O artigo objetiva discutir questões relacionadas à formação inicial de professores, tendo como referência a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum. De natureza qualitativa, a pesquisa se configura como estudo da literatura brasileira e portuguesa, buscando compreender tendências e tensionamentos nos processos de formação nesses países. Com recorte temporal de 2013 a 2023, os dados foram produzidos a partir das seguintes bases: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, Portal de Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), Google Acadêmico e European Reference Index for the Humanities and Social Science (ERIHPLUS). Análise de conteúdo de Bardin e os pressupostos da Teoria Sociológica Figuracional, de Norbert Elias, fundamentaram a análise dos dados, que destacam potências e tensões na construção do conhecimento no processo formação e, a importância de compreender as figurações estabelecidas na sala de aula no contexto da formação inicial.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Inclusão Escolar; Ensino superior.

**ABSTRACT**

The article aims to discuss questions related to initial teacher training, with reference to the inclusion of students with disabilities, global development disorders and high abilities in ordinary schools. Qualitative in nature, the research is configured as a study of Brazilian and Portuguese literature, seeking to understand tensions and trends in the training processes in these countries. With a time frame from 2013 to 2023, the data was produced from the following databases: Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), Google Scholar, Portal of Open Access Scientific Repositories of Portugal (RCAAP), Google Scholar and European Reference Index for the Humanities and Social Science (ERIHPLUS). Bardin's content analysis and the assumptions of Norbert Elias' Figurational Sociological Theory supported the analysis of the data, which highlights the powers and tensions in the construction of knowledge in the training process and the importance of understanding the figurations established in the classroom in the context of initial training.

**Keywords:** Teacher training; School inclusion; Higher education.

**RESUMEN**

El artículo tiene como objetivo discutir cuestiones relacionadas con la formación inicial del profesorado, con referencia a la inclusión de alumnos con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades en la escuela ordinaria. De naturaleza cualitativa, la investigación se configura como un estudio de la literatura brasileña y portuguesa, buscando comprender tensiones y tendencias en los procesos de formación en estos países. Con un marco temporal de 2013 a 2023, los datos se produjeron a partir de las siguientes bases de datos: Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD), Google Scholar, Portal de Repositorios Científicos de Acceso Abierto de Portugal (RCAAP), Google Scholar y European Reference Index for the Humanities and Social Science (ERIHPLUS). El análisis de contenido de Bardin y los presupuestos de la Teoría Sociológica Figuracional de Norbert Elias sustentaron el análisis de los datos, que destaca los poderes y tensiones en la construcción del conocimiento en el proceso de formación y la importancia de comprender las figuraciones establecidas en el aula en el contexto de la formación inicial.

**Palabras clave:** Formación del profesorado; Inclusión escolar; Enseñanza superior.

## Considerações Iniciais

A presença de estudantes indicados à Educação Especial e à Educação Inclusiva em escolas e salas de aula comuns é cada vez mais constante nas redes de ensino, caracterizando-se como reflexo do paradigma inclusivo, predominante a partir da década de 90 do século passado, e de diferentes marcos legais que reafirmam a importância da educação como um direito de todos (Caiado; Jesus; Baptista, 2011).

No contexto brasileiro e português é possível citar diferentes dispositivos legais que reforçam esse compromisso, dos quais destacam-se, no Brasil, a Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/1996, Brasil, 1996), a Resolução n.º 2/2001 (Brasil, 2001), a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução n.º 4/2009 (BRASIL, 2009). Já em Portugal, destacam-se, a Constituição de Portugal (Portugal, 1976), o Decreto de Lei n.º 49/1986 (Portugal, 1986), o Decreto de Lei n.º 3/2008 (Portugal, 2008), a Lei n.º 21/2008, a Portaria 201-C/2015 (Portugal, 2015), o Decreto de Lei n.º 54/2018 (Portugal, 2018), dentre outros.

Todos esses marcos legais corroboram e asseguram, direta ou indiretamente, a importância da escolarização – considerando matrícula, permanência e aprendizagem – dos estudantes da Educação Especial e Educação Inclusiva, outrora negligenciados (Kassar, 2011). Um aspecto fundamental na construção de práticas, conhecimentos e atitudes que proporcionam processos inclusivos, é a formação dos professores. Assim, concordamos com diferentes pesquisadores (Nóvoa, 1992; 2017; Glat; Pletsch, 2010) quando argumentam que é necessário um exercício constante de refletir a formação de professores, dada a transformação dos papéis esperados que esses profissionais cumpram na sua função. Esses autores defendem que a formação deve ser revista e aprimorada, de modo a se atualizar frente às necessidades e demandas sociais contemporâneas, bem como para contribuir com a reconstrução – sempre em curso – da identidade docente.

Dado o paradigma inclusivo perseguido na contemporaneidade, as atualizações formativas devem se preocupar com a diversidade de estudantes,

considerar os diferentes contextos educacionais e modos de existir no mundo a fim de possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes necessários junto com os professores em formação para contribuir com a promoção da inclusão na constituição de espaços de ensino e aprendizagem.

Entendemos, a partir das reflexões de Roldão (2007), que aquilo que caracteriza a profissão docente, de forma relativamente permanente ao longo do tempo, é a ação de ensinar, embora possa ser contextualizada de diferentes formas. Essa afirmação implica em reconhecer que a noção de ensinar não é estática e nem que é um ato exclusivo desse grupo profissional. Outrossim, devemos ressaltar a importância de os cursos de formação inicial de professores terem esse pressuposto e essa finalidade: a aprendizagem profissional para a docência (Roldão, 2007).

Por essa via, as Instituições de Ensino Superior (IES) e seus cursos de licenciatura têm como sua vocação primária a formação de professores, e é justamente neste aspecto que reside um dos pilares da efetivação das políticas inclusivas. Pois, o período formativo apresenta potencial considerável para a construção e disseminação de propostas educacionais que concorrem para os processos de ensinar e aprender junto com estudantes com percursos escolares de Educação Especial e Educação Inclusiva (Glat; Pletsch, 2010).

O estudo da literatura interessada na investigação deste campo, qual seja, as interfaces entre a formação inicial de professores e os pressupostos da Educação Especial e Educação Inclusiva auxiliam a compreender as principais questões que ainda perpassam a formação e atuação docente imbricadas às demandas desses alunos.

Calixto e Brasileiro (2023) destacam que essa temática nos cursos é relativamente recente e que a formação inicial de professores na perspectiva da Educação Especial e Educação Inclusiva ainda é pouco consistente. Segundo apontam esses autores, esse quadro impacta diretamente na concepção dos professores em formação, que acabam por construir um entendimento das necessidades específicas de aprendizagem como sendo mais em âmbito individual e restritivo, que contextual. Os autores argumentam que apesar do aumento relativo na estruturação de disciplinas, ainda há uma necessidade de

aprofundamento teórico e prático na formação inicial de professores para a temática em tela. Enfatizam a importância de se promover uma formação docente mais sólida e consistente para atuar nos espaços escolares de forma inclusiva, garantindo uma educação de qualidade para todos os alunos (Calixto; Brasileiro, 2023).

Por essas razões, neste estudo temos o objetivo de discutir, a partir de uma análise da literatura brasileira e portuguesa, questões relacionadas à formação inicial de professores, tendo como referência a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum. O texto é estruturado de modo que apresentamos, no tópico a seguir, os aspectos metodológicos da pesquisa – produção e análise de dados –, em seguida, os resultados, as análises e discussões e, por fim, as considerações finais.

## Aspectos Metodológicos

Para identificação e análise das produções, consideramos os pressupostos da revisão sistemática de literatura. Este tipo de revisão corresponde ao levantamento de estudos já publicados sobre determinado tema com o objetivo de buscar respostas a determinadas questões (Mônico; Morgado; Orlando, 2018). Em acordo, Costa e Zaltowski (2014) salientam que uma revisão sistemática de literatura envolve alguns procedimentos indispensáveis, quais sejam: a delimitação da questão a ser estudada, a escolha das fontes, a definição de descritores, a busca e o armazenamento do material, a seleção por meio de critérios de inclusão/exclusão, a extração dos dados, avaliação, síntese e interpretação, não necessariamente nesta sequência.

Inspirados nesses autores e visando encontrar um número maior de produções, realizamos as buscas em bases de indexação para periódicos e trabalhos acadêmicos nacionais e internacionais, possibilitando-nos uma visita aos diferentes repositórios dos Programas de Pós-graduação (PPG) e artigos científicos. As bases indexadoras utilizadas foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), o Google Acadêmico e o European Reference Index for

the Humanities and Social Science (ERIHPLUS). Essas bases foram escolhidas porque contemplam produções acadêmicas no contexto do Brasil e de Portugal.

As pesquisas limitam-se ao período compreendido entre 2013 e 2023. Este recorte temporal se justifica por diferentes razões, dentre as principais:

- a) Por compreender, em grande maioria, o período do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) do Brasil;
- b) Por ser o período de discussão que antecede e vigora a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores em nível superior no Brasil (Considerando a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e a Resolução CNE/CP n.º 1/2019);
- c) Por se configurar como o período de discussão que antecedeu o estabelecimento do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar nos ensinos básico e secundário, definindo os requisitos e os percursos de formação para a obtenção da qualificação profissional para o exercício da docência em Portugal (Decreto-Lei n.º 22/2014).
- d) Por contemplar pesquisas elaboradas considerando a nova Política Inclusiva de Portugal, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 (Portugal, 2018).

Como descritores, definimos o uso combinado dos termos “formação inicial de professores” ou “formação inicial docente” ou “licenciaturas”; “Educação Especial”; “Educação Inclusiva”; “estudo comparado” ou “estudo comparativo”; “Brasil”; “Portugal”.

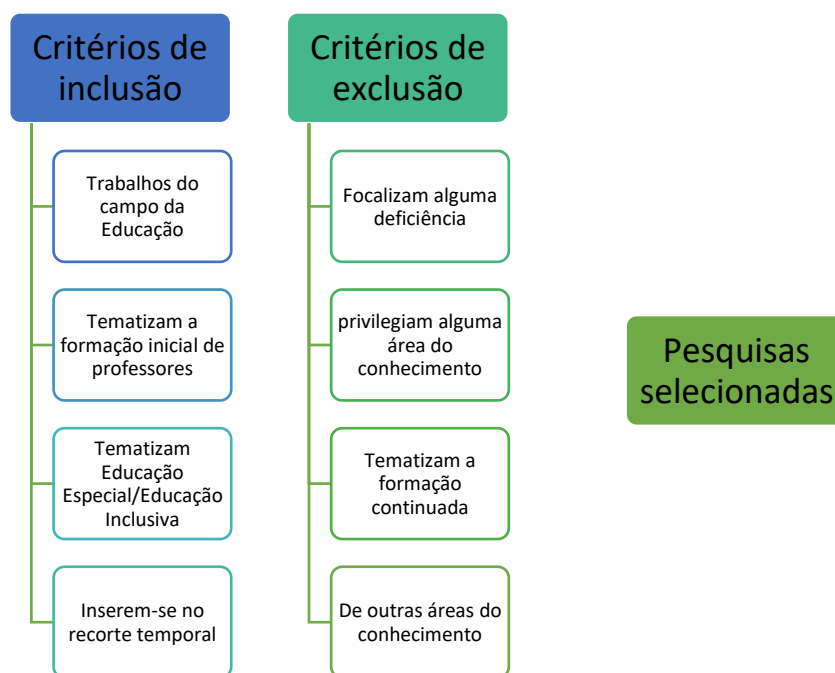
Insta salientar que tais descritores não foram utilizados concomitantemente, mas combinados de diferentes maneiras, conforme apresentado a seguir, para encontrar resultados mais satisfatórios para os objetivos propostos.

Dessarte, utilizamos, inclusive, de técnicas dos índices booleanos como “*and*”, para intercessão; “*or*”, para união de resultados e “*not*” para exclusão, possibilitando uma melhor combinação dos descritores, a limitação de resultados e a conseqüente precisão deles.

Consideramos como critérios de inclusão os trabalhos que: 1) foram produzidos na área da Educação; 2) tematizam o período da formação inicial de professores; 3) tematizam a Educação Especial/Educação Inclusiva e os

processos inclusivos e 4) inserem-se no recorte temporal definido. Por outro lado, e como critérios de exclusão, desconsideramos as produções acadêmicas que: 1) focalizavam alguma deficiência específica; 2) privilegiavam alguma área específica do conhecimento; 3) enfocassem a formação continuada e 4) fossem produzidos em outras áreas do conhecimento que não a Educação. Os critérios podem ser observados na figura a seguir (Figura 1).

Figura 1: Critérios de inclusão e exclusão para seleção e análise de produções acadêmicas.



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

As produções foram analisadas considerando os pressupostos da *análise de conteúdo*, proposta por Bardin (1977). Tal análise se refere a um conjunto de técnicas analíticas da comunicação que servem às mais diferentes ciências sociais, e busca compreender para além do que é aparente, questionando os dados e buscando perceber o que pode ser desvelado a partir do que foi enunciado (Bardin, 1977).

Para a autora, são objetivos principais da análise de conteúdo, a “ultrapassagem da incerteza”, no sentido de pensar que, as conclusões que se tem a partir da análise do material, marcadas por uma visão pessoal, devem ser também percebidas e compartilhadas por outras pessoas que façam a mesma

análise; e o “enriquecimento da leitura”, no sentido de que uma leitura mais atenta aos conteúdos e às estruturas do discurso podem conduzir a elementos de significação que, a princípio, não se havia compreendido (Bardin, 1977). Apresentamos, no tópico seguinte, os resultados da busca.

## Resultados

Fizemos três movimentos de busca e seleção dos trabalhos. Primeiro buscamos os estudos provenientes da inserção dos descritores relacionados a **formação inicial de professores** em interface com os da **Educação Especial** e **Educação Inclusiva**. Depois identificamos as produções exibidas a partir da interface entre os descritores relacionados a **Educação Especial e Educação Inclusiva** a partir da perspectiva dos **estudos comparados em educação** (internacionais ou não). Por fim, selecionamos estudos por meio dos descritores relacionados à **formação inicial de professores** em interface com aqueles da **Educação Especial e Educação Inclusiva** e dos **Estudos comparados em educação**.

Os três movimentos de busca dos trabalhos acadêmicos e a relação entre a quantidade encontrada e selecionada em cada movimento são ilustrados na figura a seguir (Figura 2).



Figura 2: Movimentos de busca de produções acadêmicas e relação de trabalhos encontrados-selecionados



Fonte: Elaboração dos autores (2024)

Nesses movimentos de busca, a partir da leitura do título e do resumo, identificamos as produções que nos interessavam e a consequente seleção, considerando os critérios estabelecidos. No quadro seguinte, apresentamos a quantidade de trabalhos selecionados para análise em cada base de indexação.

**Quadro 1:** Quantidade de produções acadêmicas selecionadas, por bases indexadoras (2013-2023).

Base de indexação	Selecionados
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	2
Portal de Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)	3
Google Acadêmico	11
<i>European Reference Index for the Humanities and Social Science</i> (ERIHPLUS)	10
<b>Total de produções selecionadas</b>	<b>26</b>

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

O baixo número de produções acadêmicas que tematizam a Educação Especial e Educação Inclusiva na formação inicial de professores por meio de estudos comparados em educação, localizados a partir dos critérios adotados nesta pesquisa; e a ausência de estudos que postulam a interrelação entre o contexto inclusivo do Ensino Superior e a formação de professores; caracterizam-se como um primeiro indicativo da relevância e originalidade desta pesquisa proposta.

Observamos uma quantidade considerável de estudos que tematizam a Educação Especial e Educação Inclusiva em interface com a formação continuada de professores, corroborando as indicações da literatura (Oliveira; Orlando, 2016; Borges; Cyrino, 2021; Amaral, Morais e Vasques, 2022) que aponta para a fragilidade do debate na formação inicial de professores enquanto locus privilegiado para a construção de conhecimentos e saberes relacionados aos processos de inclusão escolar.

Nos quadros abaixo (Quadros 2, 3 e 4) listamos a relação dos estudos selecionados. A partir dos movimentos de interpretação e síntese dos trabalhos, foi possível identificar tendências, lacunas, tensionamentos, recorrências e outras questões, as quais apresentamos nos tópicos seguintes.

**Quadro 2:** Trabalhos selecionados que versam sobre formação inicial de professores em interface com a Educação Especial e Educação Inclusiva (2013-2023)

Ano	Autor (a)	Título	Tipo	País
2023	CALIXTO, Hector Renan da Silveira; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo	Educação Especial na formação inicial de professores: um mapeamento de teses e dissertações (2006-2020)	Artigo	Brasil
2022	INÊS, Helena; SEABRA, Filipa PACHECO, José Augusto	Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Perceções de coordenadores de cursos de formação inicial	Artigo	Portugal
2022	GALASSO, Bruno; ANDRADE, Jessica	A educação especial nos cursos de formação inicial docente do Instituto Federal Do Sudeste de Minas Gerais	Artigo	Brasil

2022	AMARAL, Juliana Santos do; MORAIS, Marcus Soares; VASQUES, Carla Karnoppi	Formação inicial de professores para contextos inclusivos: algumas considerações sobre a experiência formativa mínima	Artigo	Brasil
2022	OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; RAMOS, Maria Alice M.; ANGRIZANI, Luciana	Teacher training and serving the Special Education target demographic: Challenges and weaknesses	Artigo	Brasil
2021	INÊS, Helena SEABRA, Filipa PACHECO, José Augusto	Formação docente para gerir diversidades em sala de aula regular em Portugal	Artigo	Portugal
2021	BORGES, Fábio Alexandre; CYRINO Márcia Cristina de Costa Trindade	Análise de investigações brasileiras que discutem a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva	Artigo	Brasil
2021	OLIVEIRA, Letícia Alves de	Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ	Dissertação	Brasil
2021	BATISTA, Geisa Cristina; RODRIGUES, Marlene; DENARI, Fátima Elisabeth	Educação Especial e Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Acre	Artigo	Brasil
2020	DONG, Pâmela Barbosa de Mendonça	Análise da formação inicial nas licenciaturas com relação à educação especial e habilidades sociais educativas	Dissertação	Brasil
2020	MERCADO, Elizangela; PEREIRA, Karla Maria; DIVINO, Liziane Medeiros	Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Licenciatura: estamos preparando professores para lecionar estudantes com deficiência?	Artigo	Brasil
2019	PEREIRA, Cláudia Alves GUIMARÃES, Rabelo Selva	A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia	Artigo	Brasil
2018	MONICO, Patrícia Aparecida MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria	Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções	Artigo	Brasil
2017	POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida	Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia	Artigo	Brasil
2017	MARINHO, Carla Cristina; OMOTE, Sadao	Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial	Artigo	Brasil

2014	GUSMÃO, Rita; RODRIGUES, David	Impacto dos Modelos Inclusivos na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo em Portugal	Artigo	Portugal
------	-----------------------------------	---	--------	----------

Fonte: elaboração dos autores (2024).

**Quadro 3:** Trabalhos selecionados que versam sobre a Educação Especial/Educação Inclusiva em interface com estudo comparados internacionais (2013-2023).

Ano	Autor (a)	Título	Tipo	País
2023	CONCEIÇÃO, Júnio Hora; BAZILATTO, Alexandre; PANTALEÃO, Edson	Legislações e políticas públicas: um estudo comparado internacional em Educação Especial na Educação Superior	Artigo	Brasil
2022	SANTOS, Flávio Lopes dos	Gestão escolar e Educação Especial: políticas e práticas nos Estados Unidos e Brasil	Tese	Brasil
2018	JESUS, Denise Meyrelles de <i>et al.</i>	Um olhar comparado sobre políticas de inclusão nas escolas de Educação Básica em Cariacica (es)	Artigo	Brasil
2015	SOBRINHO, Reginaldo Célio <i>et al.</i>	Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da Educação Especial	Artigo	Brasil

Fonte: elaboração dos autores (2024).

**Quadro 4:** Trabalhos selecionados que versam sobre a formação inicial de professores em interface com a Educação Especial a partir de estudos comparados/comparativos em educação (2013-2023)

Ano	Autor (a)	Título	Tipo	Index.
2021	OLIVEIRA, Guilherme Laranjeira Mendonça, CAMELO, Aline Cristina Pereira da Silva, PEREIRA, Alana Ermília Paiva	Formação de professores para Educação Especial: perspectivas históricas entre Brasil e Portugal	Artigo	Brasil
2018	MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva	Estudo Comparativo Luso-Brasileiro sobre a Formação Inicial de Professores em Altas Habilidades/Superdotação com Enfoque nos Conteúdos Curriculares	Artigo	Brasil

2017	ROMANO, Judith; BONITO, Jorge	Formação de professores em educação especial: Um estudo de Educação comparada entre Brasil e Portugal.	Artigo	Portugal
2013	COSTA, Mariana Cardoso Meireles da	Educação especial e inclusiva: aproximações entre Brasil e Portugal	Dissertação	Brasil
2013	VIDAL, Maria Helena Candelori	O processo de Bolonha e as políticas de formação inicial com vistas à educação inclusiva	Tese	Brasil

Fonte: elaboração dos autores (2024).

## Discussões e análises

### A perspectiva inclusiva na formação inicial de professores: o contexto brasileiro

No contexto formativo do Brasil, diferentes estudos (Oliveira; Orlando, 2016; Mercado; Pereira; Divino, 2020; Dong, 2020; Oliveira, 2021; Galasso; Andrade, 2022; Pereira; Guimarães, 2019; Amaral, Moraes e Vasques, 2022) corroboram o argumento de que há uma baixa oferta de experiências formativas relacionadas à Educação Especial e Educação Inclusiva no desenvolvimento profissional docente.

Oliveira; Orlando (2016) enfatizam que a universidade desempenha um papel fundamental na formação profissional, desde a educação mais básica até o Ensino Superior. Considerando isto, as autoras conduziram uma pesquisa com base nos Projetos Pedagógico-Curriculares (PPCs) dos cursos de licenciatura presenciais da UFSCar. Nesse estudo, analisaram as disciplinas relacionadas ao eixo inclusivo, examinando suas descrições e as propostas de conteúdo oferecidas aos alunos nelas matriculados.

No contexto das reflexões sobre as disciplinas, notaram a predominância da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) – dada a existência Decreto n.º 5.626/2005 – e problematizam o fato de que a maioria das disciplinas relacionadas ao eixo da Educação Especial e Educação Inclusiva ser classificada como optativa (Oliveira; Orlando, 2016). Considerando a importância central dos professores no processo de inclusão, as autoras apontam que a formação inicial nas licenciaturas, examinadas no contexto da UFSCar, não apenas necessita de

uma maior diversidade na oferta de disciplinas, mas também exige uma maior ênfase na responsabilidade pela formação (Oliveira; Orlando, 2016).

Em pesquisa correlata junto às licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG), Galasso; Andrade (2022) buscaram compreender como a instituição prevê percursos formativos para os futuros professores adjacente aos pressupostos inclusivos.

Em análise aos PPCs e às matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura disponíveis no site oficial da instituição, os autores delineiam que o ensino de Educação Especial e Educação Inclusiva está presente na estrutura dos cursos, mas ocupa um lugar restrito na formação (Galasso; Andrade, 2022). Segundo os autores, os cursos cumprem a determinação do Decreto n.º 5.626/2005 (Brasil, 2005) quanto à obrigatoriedade da disciplina de Libras nos currículos, corroborando os resultados da pesquisa de Oliveira e Orlando (2016), entretanto, problematizam a carga horária praticada naquela Instituição destinada para a discussão da temática.

Segundo os autores, em relação aos conteúdos da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, 30h semestrais (conforme constatado) inviabiliza o aprofundamento nas diversas questões propostas pela ementa da única disciplina destinada. Galasso e Andrade (2022) enfatizam ainda a necessidade de a Instituição repensar os direcionamentos formativos da formação inicial docente na perspectiva inclusiva, a fim de favorecer o processo formativo voltado para a inclusão escolar (Galasso; Andrade, 2022).

Na mesma direção, Mercado, Pereira e Divino (2020) investigam o campo da formação docente na Universidade Federal de Alagoa (Ufal) e corroboram o quadro que se coloca. Após a análise de 16 PPCs as autoras identificaram que o componente curricular “Educação Especial” foi encontrado em apenas quatro cursos da Instituição, sendo obrigatório em apenas um deles. Em contrapartida, Libras, esteve presente em quase todos.

A análise das autoras indica que esta demanda na formação docente ainda tem um percurso para que seja superada, já que a não obrigatoriedade ou a não definição da oferta desses componentes curriculares representa um entrave

significativo para a formação de professores da Educação Básica e a construção de salas de aulas inclusivas. Segundo postulam, há um paradoxo entre as determinações e exigências descritas pelas Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (MEC, 2015) e a forma como os PPCs dos cursos de formação de professores buscam atender à essa legislação (Mercado; Pereira; Divino 2020).

O quadro delineado até o momento indica uma predominância da disciplina de Libras e um papel secundário dado aos conhecimentos da educação inclusiva no currículo da formação docente. Esse paradigma é corroborado também no estudo conduzido por Pereira e Guimarães (2019) em cursos de pedagogia de 10 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de Minas Gerais, em que apontam para a mesma direção formativa, caracterizado, conforme denominam as autoras, pela vigência de “currículos lacunares” (Pereira; Guimarães, 2019) na formação de professores do Brasil, predominando uma oferta limitada sobre Educação Especial e Educação Inclusiva no desenvolvimento profissional.

Ainda que a formação docente no Brasil tenha questões latentes a serem mais bem estruturadas, nossas reflexões nos conduzem ao entendimento de que o termo “currículos lacunares” talvez não seja o mais adequado, uma vez que pode endossar discursos que contribuem para a degradação, desprofissionalização e mesmo desmoralização da profissão docente, conforme destaca Nóvoa (2017). Acreditamos que o currículo é um direcionamento importante e deve ser estruturado, mas falar sobre a vigência de “currículos lacunares” desconsidera o trabalho cotidiano realizado pelos docentes na sua atuação no Ensino Superior, e isso vai além do que está prescrito.

Michels (2005, p. 259) levanta questionamentos que nos auxiliam na compreensão da ausência dos conteúdos da Educação Especial e Educação Inclusiva na prescrição curricular, ilustrando como a escola – no nosso caso, as IES – configuram-se como “[...] espaços onde se seleciona e organiza o conhecimento disponível na sociedade, em uma determinada época”. Nesse sentido, essas instituições sociais privilegiam alguns saberes em detrimento de outros, “[...] em que os valores, normas e costumes respondem [...] aos interesses de grupos e classes dominantes”. Nota-se, portanto, que a vigência de determinadas ausências nos currículos prescritos de formação de

professores não se dá ao acaso, mas pelo contrário, refletem as orientações legais que são, por sua vez, cooptados pelas demandas de mercado (Cruz; Glat, 2014).

A partir desse contexto podemos refletir sobre como a educação e a formação de professores ainda são influenciadas pela Teoria do Capital Humano, na perspectiva de que o desenvolvimento econômico é função do crescimento educativo (principalmente nos níveis mais baixos). Conforme destacam Cabral; Silva e Silva (2016),

**[...] a centralidade da ideologia neoliberal nas políticas de formação docente acaba por colocar a educação e, conseqüentemente, a formação de seus profissionais a serviço das leis do mercado** e de todas as conseqüências que esta regulação implica, especificamente: preparar indivíduos apenas para atender às demandas do mercado de trabalho, do consumismo, da competitividade [...] (Cabral; Silva; Silva, 2016, p. 38, grifos nossos).

Podemos encontrar nesse argumento um dos motivos pelos quais a Educação Especial e a Educação Inclusiva aparecerem em segundo plano nos currículos formativos docentes (Leite, 2022).

No mesmo movimento investigativo, Amaral, Morais e Vasques (2022) analisaram seis cursos de licenciatura em três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Rio Grande do Sul, buscando identificar interfaces entre a formação inicial e às questões de gestão escolar, seu cunho pedagógico e temas relativos à diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar.

Os autores identificaram uma disparidade nos estudos de formação ligados às áreas de atuação em comparação com as questões de administração escolar e aspectos pedagógicos. Observaram também dessemelhança em relação aos tópicos que abordam a diversidade de indivíduos, culturas e conhecimentos dentro do ambiente escolar, especialmente no que diz respeito às pessoas com trajetória da Educação Especial. A partir desse estudo os autores enfatizam que tal desequilíbrio se reflete na pouca oferta de disciplinas destinadas aos debates da Educação Especial e Educação Inclusiva, assim como na reduzida carga horária atribuída às disciplinas desse eixo. Ao analisar a carga horária destinada à Educação Especial e Inclusiva em relação à total, Amaral, Morais e Vasques



(2022) perceberam que em nenhuma das seis IES investigadas essa carga horária representava mais que 5% do total.

Corroboram assim os achados de diferentes autores (Oliveira; Orlando, 2016 Mercado, Pereira e Divino, 2020; Leite, 2022; Galasso; Andrade, 2022) ao identificar a presença e predominância da disciplina de Libras em todos os cursos como representante da Educação Especial e Educação Inclusiva; entretanto, avançam no debate ao problematizar a necessidade da força da lei para presença da temática, sendo este um indicativo de como os sistemas de ensino percebem os processos inclusivos:

[...] **algo a ser imposto, e não reconhecido como importante na constituição social-democrática**, que entende como necessária a presença de todas as pessoas, sejam elas com ou sem deficiência, nos espaços e contextos sociais, educacionais e laborais a partir de uma legítima presença, afirmativa e significativa para toda a sociedade (Amaral; Morais; Vasques, 2022, p. 351).

Esses autores destacam, portanto, a presença mínima dos conteúdos dessas modalidades da educação no currículo dos cursos, enfatizando que essa carência de experiências educativas no contexto da formação inicial de professores reflete a desimportância dada a determinados grupos no bojo social (Amaral; Morais; Vasques, 2022).

Todo esse quadro delineado alude para uma preocupação que Cruz e Glat (2014) chamam atenção desde o início dos anos 2010, qual seja, a de que há pelo menos de três décadas que diferentes pesquisas mostram que os professores, imersos na prática profissional, têm pouca base (teórica e experiencial) para o trabalho com a inclusão escolar e, mesmo assim, os currículos dos cursos de formação pouco se alteram para essa demanda.

Neste sentido, concordamos com os autores quando apontam que uma das explicações para essa situação estanque é a distância entre as escolas de formação em nível superior e as escolas em nível de Educação Básica (Cruz; Glat, 2014), análise também ratificada nas teorizações de Nóvoa (2017). Segundo Cruz e Glat (2014) é preciso difundir a compreensão de que, antes de qualquer coisa, somos todos *Escola*, contribuindo, ainda que modestamente, *para e na* sua constituição. Nas palavras das autoras,

Essa situação se encontra inequivocamente presente nos cursos de Licenciatura, nos quais o próprio processo formativo compreende o exercício profissional. Diferente de outros cursos, nos quais esse exercício se encontra, em grande medida, nos espaços destinados ao estágio supervisionado, **na Licenciatura a preparação profissional para a docência – mesmo no âmbito das disciplinas teóricas – constitui uma prática pedagógica em íntima ligação com o ser docente. As aulas já são (ou deveriam ser) em si práticas pedagógicas que preparam para a docência**, vivenciando-se, por vezes criticamente, a própria docência. Vivência essa que, aliás, dá continuidade àquela realizada ao longo da educação básica (Cruz; Glat, 2014, p. 260, grifo próprio).

Esse aspecto é denominado por Nóvoa (2017) como *continuum* docente, referindo-se à necessidade de a formação inicial ser pensada considerando a indução profissional. Segundo o autor, a formação deve estar atenta às transformações da realidade escolar, proporcionar modalidades de residência docente acompanhada e segura, além de construir uma perspectiva de formação reflexiva, de inovação docente e formação colaborativa (Nóvoa, 2017).

### **A perspectiva inclusiva na formação inicial de professores: O contexto português**

No âmbito formativo de Portugal, a literatura indica para um panorama que, substancialmente, não se distancia do cenário brasileiro. Inicialmente, destacamos os estudos de Inês, Seabra e Pacheco (2022; 2021), colocando em tela o paradigma formativo naquele país.

No estudo conduzido por esses autores (2022) foram analisadas as percepções dos coordenadores de cursos de formação inicial de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) sobre a formação de futuros professores face à atuação com estudantes que demandam medidas de apoio à aprendizagem e inclusão. Os autores buscaram identificar as principais estratégias e desafios enfrentados pelos cursos em relação à gestão curricular inclusiva.

Inês, Seabra e Pacheco (2022) destacam que os coordenadores dos cursos apontaram que muitos professores relatam dificuldades em adaptar [sic] os conteúdos do currículo para atender às necessidades de estudantes com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, bem como em lidar com

“comportamentos desafiadores” em sala de aula. Além disso, narraram a falta de apoio e recursos para trabalhar com esse público.

No que tange à dificuldade enunciada pelos professores sobre os desafios da adaptação curricular, podemos dizer que este é um debate polemizador no campo dos estudos sobre a inclusão, seja na Educação Básica ou Superior. Na perspectiva de Cruz e Glat (2014, p. 259), há uma contradição fundamental que se apresenta neste aspecto, pois uma escolarização inclusiva para atender à diversidade desses alunos pressupõe a “flexibilização curricular e respostas educativas individualizadas”, mas se esbarra numa escola “de natureza classificatória, focada, cada vez mais, em uma avaliação externa padronizada e meritocrática”.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 (Portugal, 2018) tendo em consideração essa questão, recomenda que o ensino deve ter como pressuposto o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), direcionando os professores, e conseqüentemente, a formação, para a construção de propostas educativas que visem contemplar o maior número de estudantes quanto possível.

Outro aspecto emergido na pesquisa de Inês, Seabra e Pacheco (2022) relaciona-se ao fato de os coordenadores participantes destacarem que os cursos de formação inicial de professores precisam buscar formas para promover a reflexão crítica sobre a inclusão escolar e incentivar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, apontam que os principais desafios estão centrados justamente na necessidade de atualização constante dos planos de estudos e na falta de recursos e apoio para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas (Inês; Seabra; Pacheco, 2022). Segundo os autores, os cursos de formação de professores em Portugal estão em processo de adaptação às demandas da Educação Inclusiva por meio da inserção de disciplinas específicas nos planos de estudos, bem como por meio da realização de estágios em escolas que trabalham com estudantes que demandam das medidas de apoio. A implementação de disciplinas específicas relacionadas à Educação Especial e Educação Inclusiva nos currículos dos cursos de formação de professores é outro aspecto que carece ainda de reflexão.

Os estudos de Oliveira e Orlando (2016) ressaltam a predominância de um enfoque teórico nos cursos de formação inicial de professores nas IES, observando que as experiências práticas nos Estágios Supervisionados, por exemplo, recebem pouca atenção quando se trata de práticas relacionadas à perspectiva inclusiva, evidenciando como que, quando presentes no currículo, os conteúdos dessas modalidades da educação não se conectam com as demais experiências formativas.

Sobre tal aspecto, Poker, Valentim e Garla (2017) destacam que a falta de estágio na área da Educação Especial e Inclusiva na formação ou a não abordagem desses aspectos nos estágios existentes, caracteriza-se como uma lacuna que inviabiliza que esses futuros profissionais tenham experiências significativas com estudantes com percursos de Educação Especial e Educação Inclusiva e conheçam suas necessidades, particularidades e potencialidades, antes da atuação na sala de aula.

Relacionado a esses aspectos e refletindo sobre o contexto português, Gusmão e Rodrigues (2014) ressaltam que a presença de uma disciplina de Educação Especial e/ou de Educação Inclusiva, quando isolada do tronco comum do curso, embora tenha suas vantagens em comparação com a inexistência da mesma, pode transmitir a noção de que a educação dos estudantes com esse percurso formativo é algo excepcional, separado e não integrado ao funcionamento comum da sala de aula.

Neste sentido, concordamos com a perspectiva de Gusmão e Rodrigues (2014) e postulamos que a realização de disciplinas dessa temática melhora a percepção dos futuros professores e proporciona condições para a criação de contextos inclusivos no momento da atuação profissional. Como temos defendido, a presença dessas unidades curriculares é indispensável, mas, precisam construir com os estudantes esses saberes numa perspectiva de cooperação e corresponsabilização, evitando uma compreensão de que a Educação Especial e Inclusiva é de responsabilidade de especialistas ou um fenômeno à parte da organização comum da escola e da sala de aula (Leite; Pantaleão; Conceição, 2023).

Em outros termos e analisando o atual contexto dos cursos de formação de professores, seja no Brasil ou em Portugal, ressaltamos que essas disciplinas devem ser incluídas no bojo do desenvolvimento profissional docente, entretanto, os saberes relacionados à temática em tela devem ser compreendidos como eixo vinculado e transversal às demais ofertas curriculares dos cursos.

Os dados emergidos com os coordenadores de cursos de formação de professores da pesquisa de Inês; Seabra e Pacheco (2022) também indicam para a necessidade de melhorar a gestão curricular inclusiva nas escolas portuguesas, o que inclui a revisão e atualização constante dos planos de estudos dos cursos e a necessidade de promover parcerias entre as instituições de formação de professores e as escolas. Conforme defendem os autores, esse é um dos caminhos para garantir que os futuros professores tenham experiências práticas em trabalhar com estudantes que necessitam de medidas inclusivas, o fornecimento de recursos e apoio adequados para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas e o fortalecimento da formação contínua de professores. Na perspectiva dos autores, essas recomendações visam também assegurar que as escolas estejam preparadas para atender às demandas da diversidade dos estudantes (Inês; Seabra; Pacheco, 2022).

Por essas vias de pensamento, enfatizamos que as universidades, considerando seu papel central na formação de profissionais para o trabalho escolar (Glat; Pletsch, 2010), nomeadamente professores e técnicos educativos, precisam sentir-se desafiadas a assumir as práticas inclusivas enquanto um paradigma para o trabalho em contextos inevitavelmente heterogêneos. Portanto, concordamos com Freitas (2012) quando sinaliza para a necessidade de estarmos em constante processo de revisão e avaliação dos cursos de formação de professores, a fim de evitar formações de cunho tecnicista, aligeiradas, cooptadas pelos interesses do mercado e distante dos interesses didático-pedagógicos e da realidade escolar.

Inês, Seabra e Pacheco (2021) conduziram outro estudo para identificação e análise da oferta de conteúdos relacionados a inclusão escolar, necessidades educativas especiais, diferenciação pedagógica e afins,

analisando, portanto, os planos curriculares de Licenciaturas em Educação Básica (LEB) e Mestrados Profissionalizantes (MP) no contexto português.

No referido estudo, segundo dados dos autores, os cursos de LEB oferecem, pelo menos, um conteúdo curricular relacionado ao eixo pesquisado, enquanto nos Mestrados Profissionais a presença é ainda discreta. Conforme destacam os autores, esse quadro representa uma preocupação, pois compromete a oferta de uma educação inclusiva durante o desenvolvimento profissional. Conforme enfatizam,

[...] os planos de estudos ainda não incorporaram ou generalizaram totalmente as recomendações reiteradas nessa direção [...], uma vez que 15% dos planos das LEB e 40% dos de MP não ofereciam ainda qualquer conteúdo curricular nas áreas de educação especial ou da gestão de diversidades (Inês; Seabra; Pacheco, 2022, p. 27).

Os autores destacam, portanto, a necessidade de complementação dos planos de estudo e a expansão do número e variedade onde já existem, principalmente considerando que há no país um corpo docente envelhecido [sic] que não teve acesso, ou teve um contato residual, na sua formação inicial e contínua, com conteúdos curriculares relacionados às dificuldades de aprendizagem e inclusão (Inês; Seabra; Pacheco, 2021).

Os dados produzidos também revelaram a posição dos coordenadores dos cursos de formação de professores ao enfatizar que, mesmo reconhecendo a autonomia curricular das instituições de Ensino Superior, existe uma perspectiva uniforme e centralizada da formação em que prevalece “uma autonomia limitada na definição das componentes de formação e na sua adequação curricular ao perfil de professor em formação” (Inês; Seabra; Pacheco, 2021, p. 322).

Os pesquisadores enfatizam que,

[...] existe um déficit de formação curricular tanto na contextualização do currículo, quanto na abordagem de uma gestão curricular baseada na diversidade que seja suficientemente abrangente nas respostas que os professores necessitam de dar em contexto escolar (Inês; Seabra; Pacheco, 2022, p. 323).

Atrelado à necessidade de maior integração na interrelação *teoria-prática* mencionada pelos autores, consideramos que o estudo conduzido por Areias

(2018) com estudantes de um curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal, apresenta evidências de que a inserção de debates relacionados ao eixo da EE e EI nos cursos de formação inicial mobilizam compreensões e conhecimentos relacionadas aos aspectos inclusivos. O objetivo do estudo foi perceber as perspectivas dos estudantes matriculados sobre os desafios e potencialidade da inclusão nas etapas de ensino que atuarão.

Na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, as escolas não dispõem, na maioria das vezes, de materiais necessários e específicos para auxiliar no trabalho pedagógico com esses estudantes e, a partir de suas inserções no contexto escolar – por meio de estágios, principalmente –, percebem que as crianças com percursos inclusivos não são isoladas pelas outras crianças, predominando, na verdade, a cooperação entre elas (Areias, 2018). Por essas e outras razões, concordamos com Gusmão e Rodrigues (2014) quando destacam a importância do momento de formação inicial de professores para a construção de paradigmas mais inclusivos.

No estudo conduzido por Gusmão e Rodrigues (2014) junto a professores que ministram unidades curriculares (UC) relacionadas ao eixo da inclusão no contexto da formação inicial de professores, os autores apresentam algumas considerações importantes que nos auxiliam pensar no contexto formativo português.

Num primeiro momento, Gusmão e Rodrigues (2014) tecem análises sobre o modelo de dois ciclos para a formação de professores em Portugal, especificamente no ponto em que destacam que “parece haver um corte entre a licenciatura e o mestrado, a primeira sendo eminentemente teórica e o segundo eminentemente prático” (Gusmão; Rodrigues, 2014, p. 179).

Os autores alertam para o fato de que, nos cursos de Mestrado, os estágios ocupam grande parte da carga horária e que um estágio carente de suporte sólido para a reflexão sobre a prática e para a sua melhoria pode se tornar, na maioria das vezes, uma experiência frustrante, podendo resultar na contraposição aos valores inclusivos ensinados nas disciplinas teóricas do curso

e na adoção acrítica das práticas educacionais dos professores cooperantes, independentemente de serem inclusivas ou não (Gusmão; Rodrigues, 2014).

Os autores destacam esse quadro baseados principalmente no fato de que no Decreto-Lei n.º 43/2007 – que definiu as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência – não há qualquer referência a disciplinas, conteúdos ou abordagens que incentivem a inclusão, quer sejam de caráter obrigatório ou opcional. Isso permite que as instituições determinem a sua própria abordagem na formação para a inclusão (Gusmão; Rodrigues, 2014).

Sobre esse aspecto Leite (2022) levanta questionamentos que ajudam a compreender o risco de se depender do engajamento de coordenadores e professores para proporcionar uma educação inclusiva, uma vez que não se exclui a possibilidade desses conhecimentos serem negligenciados ou abordados superficialmente. Conforme aponta Michels (2005, p. 259), todas instituições de ensino se caracterizam como [...] espaços onde se seleciona e organiza o conhecimento disponível na sociedade, em uma determinada época”, assim, refletem e respondem, na maioria das vezes, “[...] interesses de grupos e classes dominantes” (Michels, 2005, p. 259).

Ainda no estudo de Gusmão e Rodrigues (2014) encontramos argumentos que corroboram essas reflexões, pois os autores destacam que no contexto investigado, a presença de disciplinas relacionadas à temática em tela é mínima quando comparada com a carga horária total dos cursos, além de que nenhuma das Unidades Curriculares (UC) encontradas oferecerem oportunidades para o envolvimento com situações reais, sendo predominantemente de natureza teórica ou teórico-prática. Por essa razão, na perspectiva dos autores, as UCs analisadas parecem estar separadas da prática educativa, e a quantidade de horas de contato em cada uma delas sugere que, na melhor das hipóteses, proporcionam apenas uma introdução superficial ao tema da Educação Inclusiva (Gusmão; Rodrigues, 2014).

Notamos, portanto, a partir do estudo da literatura dos dois países (Brasil e Portugal) que a presença de componentes curriculares prescritos relacionados ao eixo da Educação Especial e Educação Inclusiva é pequeno, sendo essa



considerada uma questão latente e prioritária para atenção de políticas educacionais. Além disso a literatura de ambos os contextos indica que apenas a presença de unidades curriculares/disciplinas não é suficiente para a mobilização de saberes relacionados à Educação Especial e Educação Inclusiva, que devem ser tomados como eixos transversais à formação.

Portanto, a partir das nossas reflexões apontamos que os pressupostos da inclusão devem ser compreendidos enquanto sustentáculo do currículo. Pois, não seria apenas a inserção de uma disciplina que tornaria professores inclusivos. Trata-se de um processo contínuo. Galasso e Andrade (2022) corroboram tais premissas, apontando que é fundamental que as IES repensem o currículo dos cursos de formação de professores, buscando favorecer uma formação inicial crítica, voltada para contextos heterogêneos e inclusivos.

## Considerações Finais

Neste artigo tivemos o objetivo de discutir questões relacionadas à formação inicial de professores, tendo como referência a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum. Para tanto procedemos a um estudo da literatura brasileira e portuguesa tendo como recorte temporal as produções acadêmicas de 2013 a 2023.

A análise da literatura nos dois países lusófonos possibilitou tecer compreensões sobre algumas das principais questões relacionadas à formação de professores para atuação na educação básica. Tais questões relacionam-se, principalmente, à presença mínima de ofertas formativas relacionadas à Educação Especial e Educação Inclusiva nos cursos de formação inicial de professores, seja pela pequena quantidade de disciplinas ofertadas (obrigatórias e/ou optativas), seja pela pequena carga horária que essa temática representa no total do curso.

Dentro desse aspecto, o contexto brasileiro aponta para uma predominância da disciplina de Libras como sendo, na maioria das vezes, a única representante curricular da inclusão escolar durante o processo formativo. Por outro lado, as pesquisas conduzidas no contexto português apontam para

ofertas pouco expressivas nos cursos de Mestrado Profissional<sup>i</sup>, que é uma parte importante para a formação docente no país.

Ainda no que tange à realidade formativa brasileira, diferentes pesquisas apontaram para um quadro de poucas abordagens e aproximações com conteúdos da inclusão escolar durante os estágios supervisionados (curriculares). O período do estágio compreende locus privilegiado para aproximação com a escola e as potências nela existentes. Por essa razão, consideramos que esse período é indispensável para constituir com os professores em formação, conhecimentos, práticas e atitudes inclinadas à inclusão de pessoas público da Educação Especial e Inclusiva.

Comum aos dois contextos, a importância de a inclusão ser compreendida enquanto uma transversalidade curricular foi apontada pela literatura dos dois países. Destaca-se nesta esteira reflexiva a importância de compreender que apenas a presença de uma disciplina de Educação Especial ou Educação Inclusiva na ementa do curso, desassociada do tronco comum curricular pode ter efeitos contrários àqueles planejados, isto é, inserir disciplinas e tratar sobre inclusão apenas nelas pode gerar uma compreensão nos estudantes de que a inclusão é algo pontual, setorizado e/ou reservado a momentos específicos, quando, na verdade, deve ser de responsabilidade coletiva e atravessar todas as ações do cotidiano escolar. Soma-se as demandas prioritárias a importância de os cursos estarem num constante processo de avaliação e atualização frente a realidade social.

## Referências

AMARAL, Juliana Santos do; MORAIS, Marcus Soares; VASQUES, Carla Karnoppi. Formação inicial de professores para contextos inclusivos: algumas considerações sobre a experiência formativa mínima. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 16, n. 30, p. 342-357, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/18367>. Acesso em 9 ago. 2023.

AREIAS, Cátia Vanessa Alves. **Os desafios da equidade e da inclusão na educação pré-escolar e no 1º CEB** - perspectivas de estudantes em formação inicial e docentes. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e em

Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico) - Escola Superior de Educação, 2018, Pará - Santarém. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/2283>. Acesso em: 23 out. 2023.

BORGES, Fábio Alexandre; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Análise de investigações brasileiras que discutem a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva. **Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 15, n. 29, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/2081>. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de Outubro de 1989, Dispõe sobre a política nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Brasília, DF.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2023. 115 p. Disponível em: [download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 1793**, 16 de dezembro de 1994. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CABRAL, Antônio; SILVA, Cláudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. João Pessoa: **Rev. Principia**, v. 1, n. 32, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/1070/575>. Acesso em: 15 set. 2023.

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). Professores e Educação Especial - formação em foco. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Educação Especial na formação inicial de professores: um mapeamento de teses e dissertações (2006-2020). **Sensos-e**, v. 10, n. 1, p. 140-152, 2023. Disponível em: <https://urx1.com/T4t8l>. Acesso em 10 ago. 2023.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. Manual de produção científica, v. 1, p. 55-70, 2014.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, n. 52, p. 257–273, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsjLvYjnNzQbx7K/>. Acesso em: 28 out. 2023.

DONG, Pâmela Barbosa de Mendonça. **Análise da formação inicial nas licenciaturas com relação à educação especial e habilidades sociais educativas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14136>. Acesso em: 23 out. 2023.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, vol. 38, núm. 1, jan-abr., 2015, pp. 138-146. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15973>. Acesso em: 01 nov. 2023.

FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X05001228?via%3Dihub>. Acesso em: 01 nov. 2023.

Folque, M. A., Leal-da-Costa, M. C. & Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). **Formação de Professores em perspectiva**. Universidade Federal do Amazonas. (pp. 177-236). Manaus: EDUA. ISBN 978-85-7401-836-2.

FREITAS. Helena Costa Lopes. Federalismo e formação profissional - por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/180>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GALASSO, Bruno; ANDRADE, Jéssica. A educação especial nos cursos de formação inicial docente do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 16, e87795. nov. de 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-19692022000100142](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692022000100142). Acesso em: 11 ago. 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, **Márcia Denise**. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 23, n. 38, p. 345–356, 2010. DOI: 10.5902/1984686X2095. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>. Acesso em: 24 out. 2023.

GUSMÃO, Rita. RODRIGUES, David. Impacto dos Modelos Inclusivos na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo em Portugal. **REDU: Revista de Docência Universitária**, Número monográfico dedicado a Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales, 12 (2), 167-182, 2014. Disponível em: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/139956/Gusm%C3%A3o%3bRodrigues%20-%20Impacto%20dos%20Modelos%20Inclusivos%20na%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20de%20Professores%20do%201%C2%BA%C2%BA%20Ciclo%20...pdf?sequence=1>. Acesso em 24 out. 2023.

INÊS, Helena; SEABRA, Filipa; PACHECO, José Augusto. Formação docente para gerir diversidades em sala de aula regular em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, 53, 11-30. Doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle53.01. 2021. Disponível em: <https://urx1.com/xqgAg>. Acesso em: 7 ago. 2023.

INÊS, Helena; SEABRA, Filipa; PACHECO, José Augusto. Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Perceções de coordenadores de cursos de formação inicial. **Revista Portuguesa de Educação**, 35(1), 310-330. <http://doi.org/10.21814/rpe.21952>. 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/21952/19859>. Acesso em: 11 ago. 2023.

LEITE, Lucas de Souza. **Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva: um olhar para as licenciaturas da UFES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2022. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_16564 DISSERTA%C7%C3O%20FINAL%20COMPLETA%20-%20LUCAS%20LEITE20220927-124133.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_16564 DISSERTA%C7%C3O%20FINAL%20COMPLETA%20-%20LUCAS%20LEITE20220927-124133.pdf). Acesso em: 22 ago. 2023.

LEITE, Lucas de Souza; ALVES, Edson Pantaleão; CONCEIÇÃO, Júnio Hora. Formação inicial docente e inclusão escolar: tecendo compreensões a partir de marcos legais. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 2, p. 227-246, 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2145>. Acesso em: 21 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de graduação na universidade: a aula universitária. In: **XI Semana de planejamento acadêmico integrado UCG**, 2003, Goiânia. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html?action=readFile&file=O\\_ensino\\_de\\_graduacao\\_A\\_aula\\_universitaria\\_Libaneo.pdf&current=/Al/CIP/Planejamento\\_anual\\_de\\_aula](https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html?action=readFile&file=O_ensino_de_graduacao_A_aula_universitaria_Libaneo.pdf&current=/Al/CIP/Planejamento_anual_de_aula). Acesso em 01 mai. 2023.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; PEREIRA, Karla Maria Martins Santos; DIVINO, Liziane Medeiros Nascimento do Amor. Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Licenciatura: estamos preparando professores para lecionar estudantes com deficiência? **Debates em Educação**, v. 12, n. Esp2, p. 292-314, 2020. Disponível em: <https://urx1.com/sjslL>. Acesso em: 6 ago. 2023

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 41-48, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/040>. Acesso em 03 abr. 2021.

NIZA, Sérgio. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, J. (Ed.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação** (coord.) - Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

OLIVEIRA, Laís Paloma de; ORLANDO, Rosimeire Maria. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: Um olhar voltado para a inclusão escolar. In:

Poker, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (Orgs.). **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/85](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/85). Acesso em: 08 jul. 2024.

OLIVEIRA, Leticia Alves de. **Formação inicial de professores e Educação Especial**: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/17008>. Acesso em: 23 out. 2023.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 571-586, 2019. Disponível em: <https://l1nq.com/eXDuq>. Acesso em: 18 ago. 2023.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Rev. Elet. Educ. [online]**. 2017, vol.11, n.3, pp.876-889. ISSN 1982-7199. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992016>. Acesso em: 22 out. 2023.

PORTUGAL. **Decreto de Lei nº 3/2008**, de 7 de janeiro de 2008a. Diário da República n.º 4/2008, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>. Acesso em 28 mar. 2021.

PORTUGAL. **Decreto de Lei nº 54/2018**. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>. Acesso em 12 set. 2023.

PORTUGAL. **Decreto de Lei nº 54/2018**. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>. Acesso em 27 mar. 2023.

PORTUGAL. **Decreto de Lei nº 55/2018**. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>. Acesso em 12 set. 2023.

PORTUGAL. **Decreto de Lei nº49/1986**, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal: Diário da República n.º 300/1986, 4º Suplemento, Série I. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?q=%09Lei+n.%C2%BA%2046%2F86%2C%20de+14+de+Outubro>. Acesso em: 28 mar. 2023.

PORTUGAL. Direção Geral do Ensino Superior (DGES). **Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público**

**para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2020-2021.** Lisboa, 2021.

Disponível em:

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2020/08/14901/0001700046.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PORTUGAL. **Lei Constitucional de 2 de abril de 1976.** Constituição da República Portuguesa. Disponível em:

<https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>. Acesso em 28 mar. 2021.

PORTUGAL. **Lei n.º 21/2008, de 12 de maio de 2008b.** Diário da República n.º 21/2008, Série I de 2008-05-12. Disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/lei/21/2008/05/12/p/dre/pt/html>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PORTUGAL. **Portaria 201-C/2015.** Diário da República n.º 133/2015, 1º Suplemento, Série I de 2015-07-10. Disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/port/201-c/2015/07/10/p/dre/pt/html>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/#>. Acesso em: 02 nov. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VICENTE, Welder Rodrigo. **Estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro:** análise censitária das matrículas nas instituições federais. 2023.

125 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/Mg, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/60981>. Acesso em: 14 nov. 2023.

VIDAL, Maria Helena Candelori. **O processo de Bolonha e as políticas de formação inicial com vistas à Educação Inclusiva.** 2013. 165 f. Tese

(Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppged), Universidade Federal de Uberlândia (Unb), Uberlândia-Mg, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13639/1/MARIAHELENA.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa ( ) Revisão de Literatura (X)



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)



## Notas

---

<sup>i</sup> Desde a adequação do sistema de Ensino Superior português às recomendações da Declaração de Bolonha (1999), torna-se obrigatório no país o sistema baseado em três ciclos de estudos. Por essa razão, para o exercício da profissão docente no contexto português, é obrigatória a realização do Mestrado Profissional (MP) para complementar a profissionalização, sendo o segundo ciclo responsável por direcionar o processo de aprendizagem profissional (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).