

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS - CSEH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM**  
**EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – NÍVEL MESTRADO ACADÊMICO –**  
**PPG- IELT**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: a**  
**percepção do professor formador**

Norma Maria Passos Vargas

Anápolis-GO 2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS - CSEH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – NÍVEL MESTRADO ACADÊMICO –  
PPG- IELT

LINHA DE PESQUISA:  
EDUCAÇÃO, ESCOLA E TECNOLOGIAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: a  
percepção do professor formador**

Norma Maria Passos Vargas

Anápolis-GO, 2021

**NORMA MARIA PASSOS VARGAS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: a  
percepção do professor formador**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis CSEH, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias; Eixo Temático: Processos Educativos e Diversidade.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlene Barbosa de Freitas Reis

Anápolis-GO, 2021

## Ficha catalográfica

V297f

Vargas, Norma Maria Passos.

Formação de professores e a inclusão na educação superior [manuscrito] : a percepção do professor formador / Norma Maria Passos Vargas.- 2021.

132 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Universitária Anápolis de Ciências Sócioeconômicas e Humanas. Anápolis, 2021.

Inclui bibliografia.

Inclui tabelas.

1. Educação superior - Inclusão. 2. Ensino superior – Professor formador. 3. Inclusão escolar. 4. Dissertações - PPGIELT – UEG / UnUCSEH. I. Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II. Título.

CDU: 371.13(043.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus  
Bibliotecária da UnUCSEH  
CRB1/2385

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A  
Percepção do Professor Formador

Norma Maria Passos Vargas

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - PPG/IELT/UEG, em ...

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG/PPG-IELT)

Orientadora / Presidente

---

Prof. Dr. João Henrique Suanno (Universidade Estadual de Goiás / UEG/ PPG- IELT)

Membro Interno

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Ramos da Silva Carvalho (Universidade Estadual de Goiás / UEG/ PPGE)

Membro Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Glória Dittrich Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas PMGPP -UNIVALI (Vale do Itajaí/SC)

Membro Externo

Anápolis-GO, de 2021

*Dedico este trabalho ao meu filho, Davi Antônio, meu amor maior, minha inspiração  
diária.*

## AGRADECIMENTOS

### *A Deus...*

Por sempre iluminar meus sonhos, por me guiar e fortalecer nos momentos de angústia e desânimo. "Tudo o que pedirdes com fé na oração, vós o alcançareis" (São Mateus, 21:22).

### *À minha família...*

Ao meu companheiro de vida, Emerson Vargas, pela dedicação e apoio incondicional. Marido, desculpa pela ausência nesses dois anos. Sem você não teria conquistado mais esse sonho. Amo você!

Ao meu filho, Davi Antônio, peço perdão pelo afastamento necessário. Perdoe-me filho amado, todo esse esforço é por você.

À minha irmã, Núbia, obrigada por segurar minha mão. Essa conquista é sua também.

Aos meus pais, Eliza e Raimundo Mariani, gratidão pelas orações e por me ensinar a ser resiliente.

À prima e irmã de alma, Amanda, por sempre me motivar e acreditar em meu potencial.

À sobrinha Hozana, pelo apoio e contribuição para essa conquista. Minha querida, você foi fundamental!

### *Às amigas...*

Sandra Piloto e Kelma, pela atenção, pelo acalento nos momentos de aflição, por me ouvirem, por serem amigas dedicadas e fiéis.

Daniela e Simei, minhas companheiras de estudo, por compartilharem saberes, pelo incentivo e carinho devotado durante toda essa jornada. Do mestrado para a vida, satisfação enorme em conhece-lás.

### *À turma...*

Aos queridos colegas de turma, pela convivência, pela troca e união demonstrada durante nossos encontros. Vocês fazem parte do meu crescimento intelectual e pessoal. Um agradecimento especial aos companheiros de viagens a Anápolis, Diessyka e Higor, seres especiais que cruzaram o meu caminho. Muito obrigada!

### *Aos professores do Programa...*

Pelos ensinamentos, pelas provocações e pela colaboração no processo de ressignificação, desde minhas crenças até a atividade docente. Os senhores e senhoras são mestre admiráveis que elevam a qualidade desse programa de pós graduação. Portanto, agradeço de coração a dedicação de cada um dos senhores.

*À professora orientadora...*

Gratidão imensa à generosa professora Marlene Reis. Não tenho palavras para expressar meu agradecimento. Foi uma honra tê-la como orientadora. Obrigada pelo zelo, pela paciência, pelo respeito e pela sábia condução no processo de construção dessa pesquisa.

*À banca examinadora...*

Aos professores Dr<sup>a</sup> Maria Gloria Dittrich, Dr<sup>a</sup> Renata Ramos da Silva Carvalho e Dr<sup>o</sup>. João Henrique Suanno, agradeço pela disponibilidade e atenção para comigo, principalmente pelas ricas contribuições oferecidas ao meu estudo. Vocês são sensacionais e eu os guardarei para sempre nas minhas melhores lembranças.



Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Paulo Freire

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Relação das pesquisas CAPES/Mestrado e Doutorado que abordam sobre a Formação de Professores e Inclusão na Educação Superior.....	21
<b>Quadro 2:</b> Relação de documentos político-legais revisados.....	24
<b>Quadro 3:</b> : Participantes da pesquisa.....	25
<b>Quadro 4</b> – Curso de Formação de Professores da Escola de Professores do Instituto de Educação.....	33
<b>Quadro 5</b> - Fases históricas da formação de professores no Brasil.....	39
<b>Quadro 6</b> - Leis, Declarações e Decretos para Inclusão.....	70
<b>Quadro 7</b> - Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades /Superdotação.....	72
<b>Quadro 8</b> - Nº de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, por tipo de deficiência – 2018.....	75
<b>Quadro 9</b> - Nº de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial – Estado Goiás.....	75
<b>Quadro 10</b> - Unidades Universitárias por região/ Curso de Pedagogia.....	81
<b>Quadro 11</b> - Cursos de Graduação da UEG até 2019.....	85
<b>Quadro 12</b> - Formação dos professores que responderam aos questionários.....	101

## LISTA DE GRÁFICOS E IMAGENS

<b>Gráfico 1:</b> Distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura no Brasil/ 2019.....	46
<b>Gráfico 2</b> - Rede Pública.....	53
<b>Gráfico 3</b> - Rede privada.....	54
<b>Imagem 1</b> - Mapa de Goiás com os 8 novos campus em destaque.....	83

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil/2019.....	47
--	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- A.E.I** - Assistente Educacional Inclusivo
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AH/SD** – Altas Habilidades/Superdotação
- ANDES** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
- ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNC- FORMAÇÃO** - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCSEH** – Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CP** - Coordenadores pedagógicos
- CSA** – Conselho Acadêmico
- CSP** - Coordenador setorial do curso de Pedagogia
- CSU** - Conselho Universitário
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DUDH** - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ENADE** - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- FIES** - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IFES** - Institutos Federais de Ensino Superior
- IFG** – Instituto Federal de Goiás
- IFGoiano** - Instituto Federal Goiano
- IMB** - Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
- INCLUIR** - Programa de Acesso à Universidade para Estudantes com Deficiência
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LAPE** - laboratório de Pedagogia
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**MEC** - Ministério da Educação

**NAASLU** - Núcleo de Acessibilidade Aprender sem Limites da Universidade Estadual de Goiás

**NOD** – Núcleo de Orientação ao Discente

**ODS** - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PA** – Professor (a) coordenadores de cursos

**PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDI/AEE** – Plano de Desenvolvimento Individualizado

**PDI/UEG**- Plano de Desenvolvimento Institucional

**PNAES** - Programa Nacional de Assistência Estudantil

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPC** - Projeto Pedagógico do curso

**PPG-IELT** - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

**PR** - Professor (A) Regente

**PROUNI** - Programa Universidade para Todos

**SEESP** - Secretaria de Educação Especial

**SEGPLAN** – Secretaria de Planejamento do estado

**SESu** - Secretaria da Educação Superior

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**TDAH** – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

**TEA** - Transtorno do Espectro Autista

**UEG** - Universidade Estadual de Goiás

**UFG** – Universidade Federal de Goiás

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

**UNIANA** - Universidade Estadual de Anápolis

**UnUs** - Unidades Universitárias

VARGAS, Norma Maria Passos. **Formação de professores e a inclusão na educação superior**: a percepção do professor formador. Dissertação, 2021, 132f [Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias]. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da UEG - Universidade Estadual de Goiás.

## RESUMO

Esta pesquisa possui como tema a formação de professores e a inclusão na educação superior. Para tanto, apresenta-se a percepção do professor formador. O objetivo geral foi compreender a formação dos professores que atuam no curso de licenciatura em Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis para formação de futuros professores formadores para inclusão. Os objetivos específicos foram: descrever a percepção dos professores formadores do curso de Pedagogia quanto à formação inicial e continuada para a inclusão; identificar na concepção dos professores formadores e gestores, as condições estruturais da Unidade Universitária de Anápolis, para receber e manter o aluno com alguma deficiência; e, investigar o Projeto Pedagógico do curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia, bem com o PDI da UEG – Universidade Estadual de Goiás conforme os parâmetros estabelecidos pela legislação vigente para a educação inclusiva. O estudo está ancorado nos princípios da abordagem qualitativa de cunho exploratório. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental e, em seguida, a coleta de dados por meio de questionários enviados via e-mail para os gestores da instituição, Coordenador da Unidade, Coordenadora Pedagógica da Unidade, Coordenadora setorial do curso e, por fim, aos professores do curso de licenciatura em Pedagogia que atuam no período matutino da Unidade Universitária Anápolis Estadual (CSEH). O estudo bibliográfico foi fundamentado em autores que atuam em pesquisas sobre o tema, tais como: Pimenta e Anastasiou (2014), Reis (2013), Brzezinski (2008), Saviani (2009), Nóvoa (2019), Gatti (2010), Mantoan (2003), Libâneo (2014) dentre outros. Os dados mostraram que o PPC e PDI encontram-se em consonância com os parâmetros estabelecidos pela legislação vigente para a educação inclusiva. Verificou-se que entre o que encontra-se escrito nos documentos PPC e PDI analisados e o que é executado e ou oferecido de fato, existe um certo distanciamento. Os resultados apontam que a percepção dos professores formadores pesquisados em relação à inclusão ainda é incipiente. Verifica-se que a maioria dos professores formadores se mostram comprometidos e sensibilizados com o assunto inclusão, no entanto, alegam que não receberam formação satisfatória para atuarem nesta modalidade de ensino. Observou-se que a falta de qualificação, de forma mais específica, pode causar uma fragilidade no processo formativo do curso de Pedagogia. Os resultados também revelaram que os gestores pesquisados do curso, assim como os professores formadores da Unidade Anápolis, identificam precariedades na estrutura física dessa unidade.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação Superior. Professor formador.

VARGAS, Norma Maria Passos. **Formação de professores e a inclusão na educação superior: A Percepção do Professor Formador.** Dissertação, 2021, 132f [Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias]. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da UEG - Universidade Estadual de Goiás.

### ABSTRACT

This research has as its theme teacher training and inclusion in higher education. Therefore, the perception of the teacher is presented. The general objective was to understand the training of teachers working in the Pedagogy degree course at the University Unit of Anápolis to train future teacher teachers for inclusion. The specific objectives were: to describe the perception of teachers who teach the Pedagogy course regarding initial and continuing education for inclusion; identify the structural conditions of the University Unit of Anápolis, in the conception of the training teachers and managers, to receive and keep the student with a disability; and, investigate the Pedagogical Project of the course (PPC) of degree in Pedagogy, as well as the PDI of UEG - State University of Goiás according to the parameters established by the current legislation for inclusive education. The study is anchored in the principles of the qualitative approach of exploratory nature. A bibliographic and documentary research was carried out and, then, data collection through questionnaires sent via e-mail to the institution's managers, Unit Coordinator, Unit Pedagogical Coordinator, sectorial Coordinator of the course and, finally, to the teachers of the Pedagogy degree course who work in the morning period of the University Unit Anápolis Estadual (CSEH). The bibliographic study was based on authors who work in research on the topic, such as: Pimenta and Anastasiou (2014), Reis (2013), Brzezinski (2008), Saviani (2009), Nóvoa (2019), Gatti (2010), Mantoan (2003), Libâneo (2014) among others. The data showed that the PPC and PDI are in line with the parameters established by the current legislation for inclusive education. It was found that between what is written in the analyzed PPC and PDI documents and what is actually executed and or offered, there is a certain distance. The results show that the perception of the teacher educators surveyed in relation to inclusion is still incipient. It turns out that the majority of teacher educators are committed and sensitized to the subject of inclusion, however, they claim that they have not received satisfactory training to work in this type of teaching. It was observed that the lack of qualification, in a more specific way, can cause a weakness in the educational process of the Pedagogy course. The results also revealed that the managers surveyed in the course, as well as the teachers who trained at the Anápolis Unit, identified precariousness in the physical structure of this unit.

**Keywords:** Inclusion. Higher education. Teacher trainer.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1– FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS .....	28
1.1 Formação de professores no Brasil: revisão histórica e contextual .....	28
1.2 Políticas públicas de formação de professores: da Constituição de 1988 ao PNE (2014/2024) .....	39
1.3 A formação do professor formador na Educação Superior.. .....	49
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO E POLITICAS PÚBLICAS.....	58
2.1 Políticas públicas de inclusão: o direito à dignidade humana .....	59
2.2 Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil .....	63
2.3 O percurso histórico da inclusão na Educação Superior .....	66
2.4 Considerações sobre os desafios e permanência do aluno com deficiência na Educação Superior .....	72
CAPÍTULO 3 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES PARA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	79
3.1 Aspectos históricos e perfil institucional da UEG e da Unidade Universitária de Anápolis.....	79
3.2 Universo de Investigação: o Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis..	88
3.3 Análise dos resultados dos questionários: a percepção dos gestores.....	96
3.4 Análise dos resultados dos questionários: a percepção dos professores formadores do curso de Pedagogia da Unidade Anápolis.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
REFERÊNCIAS .....	117
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista coordenadores .....	129
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista coordenador da unidade ... ..	131
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista professores.....	133

## INTRODUÇÃO

“Aprendemos a voar como pássaros e a nadar como peixes, mas não aprendemos a singela arte de conviver como irmãos”.

Martin Luther King Jr., 28 de agosto de 1963.

Iniciamos esta dissertação com uma frase de Martin Luther King Jr. A epígrafe alude à evolução de desafiadoras habilidades humanas e, de modo simultâneo, aponta que a simples tarefa do conviver fraterno entre as diferenças não é compreendida. Consideramos que esta frase contribui para nossas reflexões sobre a inclusão tendo em vista a necessidade de convivência fraterna entre as diferenças em diversos âmbitos da sociedade. E, no caso deste estudo em específico, enfatizamos o professor formador que atua na educação superior na perspectiva inclusiva.

Compreendemos que a história da educação em nosso país é marcada pela desigualdade e exclusão que acometem diversas pessoas. São preconceitos relacionados à cor, gênero, classe social, por condições físicas, psicológicas, entre outros. Essas desigualdades acontecem em um campo social e para que seja repensado numa concepção mais ampla, é necessário desvelar o assunto para professores e futuros professores, levando-os a dialogar, entender e atuar na concepção da inclusão, sobretudo, por serem sujeitos formadores no cenário educacional.

Nesta pesquisa nosso olhar se volta especificamente para a educação inclusiva no âmbito da educação superior. Partimos do entendimento de que a formação para atuar na educação inclusiva faz parte de um cenário complexo, ostentado pelo sistema educacional brasileiro e pela sociedade. No caso da educação superior, a complexidade diz respeito também “à especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão ainda saindo da adolescência” (SOARES e CUNHA, 2010, p. 27).

Diante do exposto, refletir sobre a inclusão na educação superior coloca o docente frente ao desafio de atuar em uma sala diversificada. Isso pode evidenciar que, além de oferecer acessos arquitetônicos adequados e aparatos que atendam as necessidades educacionais de todos, os estabelecimentos de ensino devem adequar práticas de ensino que atendam a diversidade. Em consonância com Morin (2000, p.55), acreditamos que “cabe à educação do

futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade”.

Desse modo, apresentamos nesta pesquisa uma reflexão sobre a educação inclusiva no âmbito da educação superior buscando entender as concepções e perspectivas dos professores formadores para o atendimento da diversidade nessa fase da educação.

### **Objeto de estudo e justificativa**

Entendemos que o professor formador coopera para aproximação dos alunos à cultura e também das pessoas com as pessoas. É o profissional capaz de promover a reflexão, contribuir na construção do conhecimento nos mais diversos âmbitos sociais tendo em vista que todas as profissões passam pela formação. Neste estudo consideramos a definição de professor formador como:

[...] A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Em síntese, são professores formadores “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou aqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” (MIZUKAMI, 2005, p. 3).

Sendo assim, quando refletimos sobre a construção do formador algumas questões devem ser consideradas, entre elas “a importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico científico quanto da prática pedagógica” (MIZUKAMI, 2005, p. 3). Por isso, entendemos que o exercício da docência diz respeito a um conjunto de elementos que inclui a prática individual de cada um e a consciência da diversidade humana para compreensão dos saberes.

Assim, a opção por esse objeto de estudo - o professor formador para inclusão - foi extraída da problemática que envolve a inclusão no ambiente da educação superior. Delimitamos nossa investigação à percepção do professor formador do curso de Pedagogia da Unidade Universitária Anápolis para inclusão.

Ademais, nesta pesquisa partimos do conceito de inclusão defendido por Reis

(2006):

[...] o conceito de necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir, além das crianças com deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que, simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo (REIS, 2006, p. 30).

Diante das transformações na perspectiva de inclusão na educação superior, percebemos a necessidade de intensificar as reflexões sobre o assunto, visto que a academia é um espaço que deve primar pelo respeito à diversidade, incentivar a quebra de preconceitos e garantir a democracia, contribuindo para tornar o Brasil um país mais justo.

Esta pesquisa nasce, então, das minhas inquietações na atuação na educação superior, uma vez que, ao longo dos anos, venho percebendo o desafio dos educadores em atuar junto aos alunos com algum tipo de deficiência sem a capacitação necessária para a inclusão. Notamos a necessidade da discussão sobre a formação de professores para a inclusão neste âmbito; considerando relevante para a Unidade Universitária Anápolis e para outras instituições de educação superior.

Por isso, refletir sobre a formação docente para inclusão na educação superior pode corroborar com as demandas dos professores e alunos com algum tipo de deficiência. Consideramos, ainda, que a pesquisa pode ser importante para efetivação da inclusão no ambiente acadêmico pesquisado, auxiliar na forma de pensar e agir do professor, cooperar com os trabalhos sobre o tema, além de suscitar questionamentos e debates ligados ao conteúdo.

A partir desse estudo, acreditamos que podemos retratar a realidade e as condições ideais para o acesso e permanência do alunado com deficiência na academia, indagar no que diz respeito à capacitação docente para inclusão; bem como perceber os desafios a serem enfrentados neste universo, investigando as possibilidades e recursos a serem explorados.

Para conhecermos o que se tem produzido nos últimos anos sobre a formação de professores para inclusão na educação superior, realizamos um levantamento no banco de teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020).

O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza as instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica nacional e internacional. Ele conta com um acervo de mais de 37 mil títulos com texto completo, 126 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

Entendemos que esse portal por sua fidedignidade seria a fonte ideal para nosso levantamento. Portanto, selecionamos trabalhos relativos a pesquisas de Mestrado e Doutorado que foram desenvolvidos entre 2015 a 2019. Utilizamos os descritores: formação de professores para a inclusão; inclusão na educação superior; formação do formador. Em um primeiro momento, encontramos 152 trabalhos relacionados às temáticas supracitadas. Dessas, direcionamos nossa atenção para 7 pesquisas que teriam potencial para contribuição para esse trabalho. Após leitura dos resumos identificamos certa proximidade com o tema da nossa pesquisa. Para que possamos esclarecer apresentamos os trabalhos no quadro abaixo.

**Quadro 1:** Relação das pesquisas CAPES/Mestrado e Doutorado que abordam sobre a Formação de Professores e Inclusão na Educação Superior

Nº	Título	Modalidade	Autor (a)	Instituição	Ano de Defesa
01	Formação de professores para o contexto da Educação Inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos	Tese	Gláucio Rodrigues Motta	Universidade Federal Do Rio De Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação em Educação	2015
02	Formação de professores para educação especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas	Dissertação	Franco Ezequiel Harlos	Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Em Educação Especial	2015
03	A Inclusão das Pessoas com Deficiência: Educação no ensino Superior Brasileiro	Dissertação	Raquel Motta Calegari Monteiro	Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba	2016
04	Inclusão, Currículo e Formação de professores: uma perspectiva para formação de professores (as).	Tese	Roberto Derivaldo Anselmo	Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa Centro de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação	2016
05	A atuação docente junto a estudantes com deficiência na Educação Superior	Dissertação	Eliane Aparecida Piza Candido	Universidade Estadual Paulista “Júlio ee Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP	2018
06	Docência Universitária: Interfaces entre avaliação Institucional, necessidades Formativas e desenvolvimento	Tese	Dolores Cristina Souza	Universidade De São Paulo – Faculdade de Educação	2018

	profissional docente				
07	A Educação Inclusiva na formação do docente no Ensino Superior	Dissertação	Romulo Renato Cruz Santana	Universidade Federal de Goiás Regional Jataí. Programa De Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação	2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da CAPES (2020)

O resultado da leitura evidencia que embora os trabalhos apresentem uma reflexão em relação à formação de professores na educação superior, com foco na inclusão, apenas dois desses estudos se aproximou dos objetivos do nosso trabalho: as pesquisas de números 7 e 5. A de número 7 trata-se de uma dissertação de mestrado em educação, intitulada - A Educação Inclusiva na Formação do Docente no Ensino Superior - apresentada a Universidade Federal de Goiás Regional Jataí em 2019. Esse estudo assemelhou-se à nossa pesquisa porque enfatiza a formação docente para a inclusão na educação superior, esclarecendo sobre as transformações temporais e históricas e as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.

O diferencial do nosso estudo em relação às pesquisas elencadas no quadro, diz respeito às considerações sobre a perspectiva da legislação para a educação inclusiva no âmbito internacional e nacional e as reflexões em relação à Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*) para a educação superior no sentido de investigar se tem conseguido formar professores para atuar em prol da educação inclusiva (SANTANA, 2019).

Os demais trabalhos convergem seus objetivos para direções um tanto variados do nosso, como: as condições dos documentos legais que preveem uma formação docente voltada para a atuação junto aos temas da inclusão/exclusão em educação; análise de formação de professores para surdos; concordância entre os cursos de (Pedagogia e pós-graduações *lato sensu*) para a formação de professores para atuação com os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) e foco nos estudantes do alguma deficiência na educação superior.

### **Problematização e Objetivo**

Verificamos o estabelecimento de diretrizes que exigem das instituições formadoras, critérios para organização da matriz curricular para o curso de licenciatura em Pedagogia no sentido de contemplar conteúdos fundamentais que possibilitem o exercício ideal da função do professor nas séries iniciais do ensino básico.

De acordo com os estudos históricos e com a legislação referente à formação de professores no Brasil, houve uma inquietação que nos leva à pergunta problema que norteia

esse trabalho: qual a percepção dos professores formadores do curso de Pedagogia da Unidade Universitária Anápolis no que se refere à formação para a inclusão? Desse modo, na busca por responder esse questionamento, o objetivo geral proposto é compreender a percepção dos professores formadores que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis para a inclusão.

Os objetivos específicos para esta pesquisa são: descrever a percepção dos professores formadores do curso de Pedagogia quanto à formação inicial e continuada para a inclusão; identificar na concepção dos professores formadores e gestores, as condições estruturais da Unidade Universitária de Anápolis para receber e manter o aluno com alguma deficiência; e, investigar o Projeto Pedagógico do curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia, e o PDI da UEG – Universidade Estadual de Goiás conforme os parâmetros estabelecidos pela legislação vigente para a educação inclusiva.

### **Caracterização da pesquisa e do campo de investigação**

Para realizar esta pesquisa partimos de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Fizemos uma pesquisa bibliográfica e documental e, em seguida, uma pesquisa de campo, coleta de dados com os gestores da instituição, Coordenador da Unidade, Coordenadora Pedagógica da Unidade, Coordenadora setorial do curso e, por fim, os professores do curso de licenciatura em Pedagogia que atuam no período matutino da Unidade Universitária Anápolis Estadual (CSEH), Av. Juscelino Kubistchek, nº 146, Bairro Jundiáí, CEP: 75110-390.

Compreendemos que é uma pesquisa qualitativa porque “é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20). Igualmente, entendemos que é uma pesquisa exploratória porque “costuma caracterizar-se pela imersão sistemática na literatura disponível acerca do problema, na pesquisa-ação essa fase privilegia o contato direto com o campo em que está desenvolvida” (GIL; 2002, p.143)

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos questionários e os enviamos para as coordenações do curso. Para Gil (2002, p.116) “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário”.

Ressaltamos que em função da Pandemia do Corona vírus, que nos exige

isolamento social, foi necessário enviar os questionários via e-mail. Para essa fase da pesquisa, tivemos como participantes: os gestores da unidade universitária Anápolis, (Coordenador da Unidade, coordenador pedagógico da Unidade Anápolis, coordenador setorial do curso de Pedagogia e os Professores que atuam no curso no período matutino). “Quando se referem a seres humanos, os dados que interessam são conceitos, percepções (...) experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem dos participantes, seja de maneira individual, grupal ou coletiva” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 417).

A pesquisa constituiu-se em três etapas: a primeira compreende a revisão bibliográfica, o estudo documental e a elaboração da base teórica. O estudo bibliográfico foi fundamentado em autores que atuam em pesquisas sobre o tema, tais como: Pimenta e Anastasiou (2014), Reis (2013), Brzezinski (2008), Saviani (2009), Nóvoa (2019), Gatti (2010), Mantoan (2003), Libâneo (2014) dentre outros.

Para melhor compreensão em relação à primeira etapa da pesquisa construímos o quadro abaixo:

**Quadro 2:** Relação de documentos político-legais revisados.

1827	Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827.
1939	Decreto de Lei de número 1.190, de 4 de abril de 1939, sucede a criação da Faculdade Nacional de Filosofia responsável pela instituição do curso de Pedagogia no Brasil.
1968	Lei nº 5.540: fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, 1968.
1971	Lei nº 5.692: Lei da Reforma de 1º e 2º graus de 1971.
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.
2000	Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Brasília, 2000.
2001	Lei de nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação
2003	Portaria nº 3.284/03, de 7 de novembro de 2003: dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências.
2013	Documento orientador programa incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, 2013.
2014	Lei nº 13.005/2014: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1. Brasília, 2014.
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência).

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, 2020.

Na segunda etapa da pesquisa aplicamos os questionários em dois momentos: primeiro, aos gestores da instituição pesquisada; e, no segundo momento, aos professores que atuam no turno matutino deste curso.

Ressaltamos que, conforme informação da Coordenadora Pedagógica Setorial do curso, o quadro de professores no período matutino é formado por 19 docentes. Os 19



questionários foram enviados aos professores em junho do ano de 2020. Em outubro, recebemos 7 questionários respondidos. Consideramos que um dos motivos que justificam o pequeno número de questionários respondidos pode estar relacionado ao momento incerto originado da pandemia do Corona vírus, que causou impactos sociais e econômicos.

Isso porque os professores foram desafiados diante de um cenário de incertezas e precisaram se reinventar, se adaptando a uma “nova” forma de ministrar aulas (ambiente virtual) que, conseqüentemente, os conduziu a um acúmulo de atividades e, possivelmente, interferiu na motivação e tempo disponível para responder às perguntas.

A partir dos questionários que nos foram devolvidos apresentamos o quadro abaixo com os dados numéricos.

**Quadro 3:** Participantes da pesquisa.

<b>Participantes/sigla utilizada para caracterizá-los</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Respostas</b>
Coordenador da Unidade/CUA	01	01
Coordenador Pedagógico/CP	01	01
Coordenador setorial do curso de Pedagogia/CSP	01	01
Professores/PR	19	07
Total	22	10

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, 2020.

Elaboramos os questionários para os gestores e professores. Para os gestores com o objetivo de compreender a percepção desses profissionais em relação à inclusão na Unidade Universitária Anápolis; e para os professores com o objetivo de verificar a percepção da formação para inclusão no curso de Pedagogia do turno matutino.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, durante a apresentação dos resultados utilizamos as siglas: PR para designar professor (a) regente e para distinção de um participante do outro utilizamos os numerais cardinais (1, 2, 3) conforme a ordem das datas de entrega dos questionários; CSP, para designar Coordenador setorial do curso de Pedagogia; CP, coordenador pedagógico e o CUA coordenador da Unidade.

A última e terceira etapa da pesquisa diz respeito à descrição e análise dos questionários que nos foram entregues, análise dos dados.

### **Estrutura da dissertação**

Visando atender os objetivos do presente trabalho, dividimos o texto em três capítulos. O primeiro, intitulado - Formação de Professores no Brasil: contexto histórico e

aspectos legais. Esse capítulo foi subdividido em tópicos denominados: Formação de professores no Brasil: revisão histórica e contextual. Políticas públicas de formação de professores: da Constituição de 1988 ao PNE (2014/2024). A formação do professor formador na Educação Superior.

Realizamos uma revisão histórica do curso de Pedagogia no Brasil para compreender o processo de formação do professor desde o início desse curso em nosso país. Alicerçados neste contexto histórico, identificamos alguns decretos, resoluções, diretrizes, plano de educação na perspectiva da inclusão.

Quanto à formação do professor formador na educação superior, esclarecemos a definição adotada neste estudo e também descrevemos as condições e desafios de trabalho do formador, a qualificação exigida pelo Ministério da Educação (MEC) para atuação na educação superior, a habilidade e domínio para os saberes pedagógicos e didáticos e ainda identificamos o número de matrículas das licenciaturas.

O segundo capítulo está intitulado como - A educação inclusiva na educação superior: histórico e políticas públicas. Este foi organizado nos seguintes subtítulos: Políticas públicas de inclusão: o direito à dignidade humana; Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil; Percurso histórico da inclusão na Educação Superior; e, Considerações sobre os desafios e permanência do aluno com deficiência na educação superior.

No primeiro tópico do capítulo dois esclarecemos como as políticas públicas mundiais que foram pensadas após a segunda guerra mundial foram fundamentais na transformação da perspectiva da dignidade humana e, nesse sentido, foram precursoras da inclusão nos mais diversos âmbitos da sociedade. Assim, consideramos importante recuar no tempo para compreender os primórdios da discussão sobre direitos humanos relacionados ao acesso à educação e à igualdade de oportunidades. Abordamos a ampliação dos estudos sobre a educação inclusiva no Brasil e os aspectos históricos que corroboraram para a implementação de decretos e leis que orientam a inclusão em nível nacional. Mostramos as transformações históricas que contribuíram também para a quebra de paradigmas arraigados por longos períodos no que se refere a esse assunto.

Ainda nesse capítulo, apresentamos o percurso histórico da inclusão na educação superior. Refletimos sobre as transformações sociais que possibilitaram a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da graduação e educação superior, bem como os aspectos legais e documentais que viabilizaram esse processo. Vimos que foram desenvolvidos pelo governo programas que tiveram a intenção de atender e assegurar que todos tenham acesso à educação superior, inclusive, pessoas com deficiência.

Tecemos algumas considerações sobre os desafios e permanência do aluno com deficiência na educação superior, refletindo sobre as garantias legais que contribuem para que isso seja possível. A partir do senso do MEC/2019 retratamos os números relativos à entrada desses alunos na educação superior e os variados tipos de deficiências apresentadas por esse público. Abordamos a questão da formação do professor para receber esse aluno e consequentemente a necessidade da formação continuada.

No terceiro capítulo, procedemos com a análise dos resultados considerando o aporte teórico levantado nos primeiros capítulos do estudo. Apresentamos a Universidade Estadual de Goiás – UEG e caracterizamos a Unidade Universitária de Anápolis para entendê-la no cenário da inclusão e compreender a percepção dos professores formadores que atuam no curso de Pedagogia, assim como a concepção dos gestores frente a este universo nesta instituição.

Contextualizamos este capítulo em três tópicos distintos que se completam: o primeiro traz o perfil institucional da UEG; o segundo tópico exprime um estudo documental a respeito da maneira que o PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia e o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional se apresentam em relação à educação inclusiva e a conformidade com legislação vigente; e, no terceiro exibimos a análise dos questionários aplicados aos participantes (gestores e professores) que atuam na instituição e no curso de Pedagogia na Unidade Anápolis e suas percepções sobre a inclusão.

# **CAPÍTULO 1**

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS**

Embora o objeto de estudo deste trabalho seja a percepção do professor formador do curso de Pedagogia da Unidade Universitária Anápolis para inclusão, compreendemos ser relevante neste capítulo realizarmos uma revisão histórica do curso de Pedagogia no Brasil para entender o processo de formação do professor desde o início desse curso. Alicerçados neste contexto, identificamos alguns decretos, resoluções, diretrizes, plano de educação na perspectiva da inclusão.

Apresentamos as fases históricas da formação do pedagogo e refletimos sobre a área de atuação conforme a legislação. Em relação à formação do professor formador na educação superior, esclarecemos sobre as condições e desafios de trabalho e as exigências do Ministério da Educação (MEC) quanto à qualificação para atuação desse profissional. Enfim, identificamos o número de matrículas das licenciaturas e descrevemos a habilidade e domínio para os saberes pedagógicos e didáticos, conforme a concepção de autores que pesquisam sobre esse assunto.

### **1.1 Formação de professores no Brasil: revisão histórica e contextual**

Para compreendermos o percurso histórico da formação de professores no Brasil, nos fundamentamos em autores, como: Brzezinski (2008), Saviani (2009), Nóvoa (2019), Libâneo (2010), Aranha (2006), entre outros. Buscamos mostrar desde a implementação da escola de primeiras letras até a Faculdade Nacional de Filosofia, responsável pela instituição do curso de Pedagogia no Brasil.

Iniciamos a partir da perspectiva de educação implantada pelos jesuítas que, no Brasil, foram os responsáveis pelos primeiros modelos de escola. Conforme Aranha (2006), no ano de 1549 os jesuítas chegaram às terras brasileiras e difundiram os princípios éticos, morais, religiosos da Companhia de Jesus. Eles tinham como missão evangelizar os índios e convertê-los à fé católica e, em segundo plano, ensinar a ler, escrever, contar e rezar, pois um de seus principais objetivos foi colonizar o novo território do qual os portugueses tomaram posse.

De acordo com Aranha (2006), após cerca de 210 anos, dois séculos depois, em 1759 os jesuítas foram expulsos e, depois desse episódio, houve a primeira reforma educacional

brasileira: a reforma do Marquês de Pombal. Com a desestruturação da educação jesuítica foram implantadas aulas avulsas chamadas de Aulas Régias que simbolizavam a criação da escola pública no reino. Essas pertenciam ao Estado e não mais à Igreja. A seleção dos professores para essas Aulas Régias realizava-se por meio de concursos, motivados pela abertura de novas aulas da área do conhecimento. As ideias de Pombal propunham uma educação voltada ao progresso científico e a difusão do saber, bem como, o ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

Essa autora esclarece que em 1808, a chegada da Família Real ao Brasil foi responsável por significativas mudanças que também atingiram o sistema educacional. Foram criados cursos de nível superior, como: a Academia Real da Marinha, Militar, Medicina Cirúrgica. Além dos cursos, foram desenvolvidas atividades culturais que até então eram inexistentes, como por exemplo: Biblioteca (1810) e Museu Real (1818). Toda a obra educacional implementada por Dom João VI era voltada para as necessidades da coroa portuguesa no Brasil e tinham como objetivo preencher as demandas de formação profissional.

Conforme Aranha (2006) durante o Brasil Império houve uma preocupação em relação à formação de professores. Segundo Saviani (2009) isso ocorreu exclusivamente com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827.

Aranha (2006, p. 229), afirma que “foi com a Lei de 1827 que pela primeira vez se determinaram aulas regulares para as meninas, embora tivesse por objetivo o melhor exercício das funções maternais que elas haveriam um dia de exercer”. A educação da infância deveria ser atribuída às mulheres, o que, conforme a autora pode ser considerada como a ampliação do seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa.

Sobre essas primeiras escolas de formação de professores, Saviani (2009, p. 144) menciona que

Foi determinado que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Essa determinação confirmava a desconsideração quanto ao preparo pedagógico, visto que o ensino mútuo, de acordo com o autor supracitado, funcionava com o auxílio dos alunos mais adiantados ajudando aos colegas que apresentassem mais dificuldades. Essa desconsideração em relação à formação dos professores pode ser observada também no art. 5º “[...] os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827).

Saviani (2009) esclarece que a partir do ano de 1834, com a promulgação do Ato Adicional, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas inclinaram-se a adotar um modelo de formação que estava sendo seguido nos países europeus: as Escolas Normais.

Saviani (2009, p. 144) mostra que “em 1835, a Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, a primeira Escola Normal do país”. O autor relata que “esse caminho foi seguido pela maioria das províncias no século XIX”, sendo Maranhão um dos últimos estados a adotar o modelo de formação da época, em 1890. Saviani destaca, ainda, que “essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente” (idem).

Por conseguinte, a Escola Normal formava os professores primários da época. Em meio ao confronto dos poderes daquele momento, como assinala Kulesza (1998, p. 63), na passagem do Império para a República, surge

[...] em todo o território nacional, uma Escola Normal essencialmente feminina, dotada de escolas-modelos anexas destinadas à prática pedagógica e que desencadearam o processo de profissionalização do nosso magistério primário.

Sobre esse período, Tanuri (2000, p. 64) relata,

[...] Que em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

Saviani (2009, p.145) explica que “o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890”. Para o autor, essa reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e, ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – que seria a principal inovação da reforma. Por consequência, segundo Saviani (2009, p.145), a forma se tornou referência e se estendeu para,

As principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o

país.

Isso significa que a Escola Normal se fixou após a reforma paulista, porém Saviani (2009, p.145) comenta que isso “não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos”.

Na década de 1930 grandes mudanças foram registradas na educação brasileira. Novos ideais em relação à sociedade, à educação, à universidade, à organização das instituições educacionais. Foi nesse período que o movimento da Escola Nova gerou grande repercussão impulsionando também os intelectuais para que apresentassem propostas para a educação. As concepções desse modelo educacional desenvolveram uma perspectiva democrática inspirada nos ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política (CAMBI, 1999). Aranha (2006, p.168) afirma que a Escola Nova era um,

Movimento que lutou pela educação universal, pela democratização do ensino, e foi idealizado a partir da situação sócio econômica do país. Ou seja, com a chegada do capitalismo, fortalecido a partir da Revolução Industrial, alguns valores foram acentuados, por exemplo a afirmação da individualidade e a liberdade de pensamento em conjunto com as transformações sociais demandavam uma escola que preparasse para o novo, além disso as expectativas de superação da desigualdade social estavam centradas na escolarização e essa era uma promessa de mobilidade social.

Embora nesta ocasião ocorresse um crescimento industrial e econômico no país, “esse, de fato não favoreceu a mobilidade social como defendido, pelo contrário, a desigualdade social cresceu” (ROTA JÚNIOR, 2013, p. 170).

Em relação ao movimento escolanovista, Brzezinski (2008) esclarece que teve início no Brasil no século XX, sendo que suas convicções foram expostas em 1932 por ocasião do Manifesto dos pioneiros da educação nova, liderado por nomes como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, entre outros. O manifesto buscava a reformulação da educação no Brasil, de acordo com

[...] os princípios liberais, e relacionavam os fatores econômicos aos aspectos políticos e sociais, defendendo que estes deveriam concorrer para o estabelecimento e a consolidação do ensino público, gratuito e obrigatório para todos os cidadãos (TEIXEIRA et al 2000, p. 49).

Tratava-se de um movimento em prol da valorização de uma concepção de liberdade, de luta pelo ensino público para todos, sem exclusão como acontecia. Teixeira et al

(2000, p. 113) postulava “uma educação que levasse em conta as demandas da sociedade em processo de modernização e as necessidades de seus cidadãos”. O movimento apresentava uma ideia de educação para uma sociedade verdadeiramente democrática, decorrente de uma escola única, para todos, que atendesse as potencialidades individuais de cada um, contribuindo para formação de sujeitos reflexivos, criativos, críticos, preparados para a vida profissional e para o exercício da cidadania.

De acordo com Saviani (2009, p. 145), em 1932, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores. Para Tanuri (2000), entre os motivos para essa reformulação havia o propósito de desfazer o ‘vício de constituição’ das escolas normais. Anísio Teixeira defendia um ensino ativo, contrapondo o ensino realizado de forma apenas verbalizada da escola tradicional. E, a implementação das escolas de professores, traziam uma perspectiva de cultura geral e cultura profissional, aspectos considerados falhos na Escola Normal. Logo, os professores passaram a contar com uma estrutura de apoio que envolvia,

Jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p.146).

Esse novo modelo de escola para a formação de professores apresentava um formato que se aproxima um pouco mais do atual curso de Pedagogia. Por isso, Saviani (2009, p. 146) enfatiza que “caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais”.

A mudança de Escola Normal para Escola de Professores impactou fortemente o universo da formação de professores. Tanuri (2000, p.73), enfatiza que

[...] o antigo ciclo preparatório da escola normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal - curso fundamental, de cinco anos, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a construir a escola de professores.

O curso regular de professores era realizado em dois anos e possuía a matriz curricular conforme descrito no quadro a seguir.



**Quadro 4** – Curso de Formação de Professores da Escola de Professores do Instituto de Educação

DISCIPLINAS	1º ANO			2º ANO		
	1º trim.	2º trim.	3º trim.	1º trim.	2º trim.	3º trim.
Biologia Educacional	6h					
Biologia e Higiene		1h				
Psicologia da Criança	4h					
Psicologia Educacional		6h	2h			
Sociologia Educacional			6h			
História da Educação	1h	1h	2h			
Filosofia da Educação						4h
Introdução ao Ensino	3h					
Educação Comparada				2h		2h
Testes e Medidas						3h
música	2h	3h	3h	1h	1h	1h
Desenho e Artes	6h	4h	4h			
Educação Física	2h	3h	3h	1h	1h	1h
Literatura Infantil		3h				
Cálculo			4h			
Leitura e Linguagem				5h		
Ciências Naturais					6h	
Estudos Sociais				4h		
Prática de Ensino				10h	12h	12h

**Fonte:** Arquivos do Instituto de Educação, n. 1, v. 1, 1934 — Histórico Escolar de Alda Gomes/Arquivo Lourenço Filho.

Antes de analisarmos a matriz curricular implementada na Escola de Professores do Instituto de Educação, apresentamos a definição de currículo pautado em Goodson (1997, p. 20): “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. A partir desta concepção, as disciplinas que contemplavam o currículo na década de 1934 correspondiam o contexto político, social, econômico e cultural da época.

Em relação a essa matriz curricular, Lopes (2007, p.104) mostra que “o documento em análise define-se como expressão política de um período no qual era conferido à ciência o poder de legitimar projetos que aspiravam à organização da sociedade”. Isto é, a ciência ofereceria requisitos para o ensino que conduziria ao progresso humano.

No quadro supracitado observamos que cada ano letivo se dividia em três períodos. No 1º ano cursavam-se: Biologia Educacional, Biologia e Higiene, Psicologia Educacional, Psicologia da Criança, Sociologia Educacional, História da Educação, Desenho e Arte e

Introdução ao Ensino. Para Lopes (2007) essa última disciplina apresentava um resumo das questões a serem estudadas, em que se destacavam as funções da escola e as competências do professor. Eram oferecidas, ainda, as disciplinas Música e Educação Física. No 2º ano eram ofertadas Filosofia da Educação, Educação Comparada, Teste e Medidas, Leitura e Linguagem, Ciências Naturais, Estudos Sociais e Práticas de Ensino. De acordo com Lopes (2007, p. 99), “os estudos intermediários, iniciados no ano anterior, tornam-se intensivos no 1º trimestre do 2º ano e ao final, os alunos eram levados aos debates das questões propostas pelo curso de Filosofia da Educação”.

A organização da matriz curricular do curso de Formação de Professores nos motivou a problematizar, em especial, a discrepância na distribuição da carga horária de algumas disciplinas. Percebemos que as disciplinas de Biologia (7 horas) e Psicologia (12 h) possuíam uma carga horária maior que as disciplinas de Sociologia Educacional (6h), Filosofia da Educação (4) e História da Educação (4h). Nesse sentido, é importante ressaltar que as disciplinas de Filosofia da Educação e História da Educação apresentavam-se

[...] como disciplinas de caráter moralizador, doutrinárias, sobretudo a História, que apartada do campo de investigação histórica foi, ao mesmo tempo, secundarizada no campo da educação, no qual a Sociologia, a Psicologia e a Biologia mereceram o estatuto de ciências matriciais (LOPES, 2007, p. 104).

Naquele período as disciplinas que produziam conhecimento científico deveriam se destacar na matriz curricular; portanto, subentendia-se que História e Filosofia da Educação não se identificavam com os parâmetros da cientificidade. Por fim, vale ressaltar que, segundo Tanuri (2000, p.73), “[...] em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação”.

De acordo com Brzezinski (2008) a partir do Decreto de Lei de número 1.190, de 4 de abril de 1939, sucedeu a criação da Faculdade Nacional de Filosofia responsável pela instituição do curso de Pedagogia no Brasil. Silva (1999) relata que esse curso tinha o objetivo de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico. Por meio desse decreto, que levava em consideração o país inteiro, o famoso modelo ‘esquema 3+1’ foi adotado nos cursos de licenciaturas e no Curso de Pedagogia. Este esquema consistia em: três anos de estudo dos conteúdos cognitivos ou das disciplinas específicas, o curso de bacharelado, e, um ano de conteúdos didáticos, o curso de Didática. Sobre esse assunto, Gatti (2010, p. 1356) enfatiza que

A partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Dessa maneira, formavam-se técnicos em educação que, com mais um ano de estudo, recebia o título de Pedagogo; circunstância que pode ter colaborado para a falta de identidade do curso.

Ainda em relação à criação do curso de Pedagogia, por meio do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, é possível perceber que os legisladores distinguiam o trabalho do ‘técnico’ do trabalho do docente. Assim, o objetivo principal do curso de Pedagogia era a formação de profissionais aptos para a atuação na administração pública da educação conforme observamos no Art. 51. “A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido: (...) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia” (BRASIL, 1939, p. 21).

Retomando a trajetória da formação de professores no Brasil, Brzezinski (2008, p. 49), aponta que

[...] a pressão da sociedade para ampliar o ensino superior desencadeou um processo de criação de universidades públicas e particulares, como também provocou a proliferação de escolas superiores isoladas. Em 1950 existiam oito federais, uma estadual e três particulares.

Em consequência, a autora relata que na década seguinte, estabelecer uma Faculdade de Filosofia se tornou um empreendimento acessível.

Brzezinski (2008, p. 58), identifica o intervalo de 1960-1964 como uma era marcada pela “eficaz preparação de técnicos, entre esses, o da educação, objetivando atender ao apelo do modelo desenvolvimentista daqueles anos”.

Entre 1964 e 1985 ocorreu um movimento estudantil que foi marcado por perseguições, mas principalmente pela busca de direitos.

O direito de todos à educação (...) se alinha ao processo de democratização do período, visto que o país já atravessava uma (...) onda discursiva na defesa do exercício da cidadania plena, tão negada ao longo dos anos da ditadura militar (REIS, 2013, p.113).

Em meio à crise política acalorada pelas manifestações estudantis, foi criada a Lei da Reforma Universitária, nº 5.540, aprovada em 28 de novembro de 1968 que regulamentava a graduação em Pedagogia

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

Para Rothen (2008, p. 471) a lei 5.540/68 foi, por um lado, fruto das discussões que se realizavam sobre o modelo de universidade a ser adotado no país, “discussões que nortearam a ação do Conselho Federal de Educação - CFE na fase jurisprudencial, como na elaboração dos Decretos-Lei n. 53/66 e n. 252/67”; e, por outro, fruto da legislação centralizadora dos militares de imporem à sociedade civil um consenso sobre o modelo de universidade e diminuírem as resistências internas das universidades ao regime militar.

A ocasião da Ditadura Militar foi marcada, conforme Saviani (2009, p. 147), por “exigências e adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino”. Para a história do Brasil como um todo esse foi um momento de ruptura com as bases democráticas que o país buscou durante os anos anteriores. Um regime totalmente autoritário que censurou a sociedade de um modo geral. E, no âmbito educacional, vimos crescer o movimento de alunos e professores que não admitiam esse autoritarismo vigente.

Ainda sob o regime militar, a lei n. 5.692/71 modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, foram extintas as Escolas Normais, e, segundo Saviani (2009, p 147) a partir do parecer de nº 349/72 a,

[...] habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas) que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau.

Para Saviani (2009, p. 147) esse parecer gerou inquietação, pois, a formação de

professores foi “reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Paralelo a esse acontecimento, esse autor esclarece que em 1980 desencadeou-se “um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, com foco na identidade profissional de todos os profissionais de educação” (idem).

Ainda sobre esse período, Brzezinski (2008, p. 83) aponta que,

[...] a partir de 1980, engajados em discussões, debates, estudo e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passam a escrever sua história.

E, nesse sentido, consideramos importante refletir sobre as diferenças entre a licenciatura e o bacharelado. De acordo com Gatti (2010, p.1358) a “diferenciação entre bacharelado e licenciatura criou um valor social menor/maior”. A licenciatura é, historicamente e socialmente, vista como um curso de menor valor, formando o “professor polivalente da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental” (idem). Já os cursos de bacharelado são aqueles voltados para a pesquisa e atividade focada na execução técnica de sua área de conhecimento no mercado de trabalho.

Por isso, referindo-se ao curso de Pedagogia, Gatti et. al. (2019, p. 26) pontuam que

O que marcou esse curso, de modo geral, foi o traço criado desde os seus inícios que era o de formar os especialistas em educação e seu currículo traduzia as características básicas de um bacharelado. A licenciatura nessa área seguia o modelo das demais áreas com um ano de formação mais específica para a docência no ensino médio normal. Por essa razão eram expedidos dois diplomas: um de bacharel e outro de licenciado.

Constituiu-se, a partir disso, uma ideia equivocada de que as licenciaturas de são cursos medianos, dando origem aos preconceitos que permanecem até os dias atuais.

Por conseguinte, na busca por uma formação de professores que se empenhe na construção de uma educação de qualidade, surge anos mais tarde a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade licenciatura, a saber,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos

pedagógicos. (...) Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL – CNE/CP, 2006).

Com a homologação deste documento ficou claro que a identidade do curso de Pedagogia tem a docência como base na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e, ainda, a necessidade da formação teórica e prática que devem estar associadas ao longo do curso. Contudo, compreendemos também que a atuação do Pedagogo, conforme as diretrizes, não se limita à docência. Isto posto, vale ressaltar a afirmação de Libâneo (2010) quando enfatiza que a Pedagogia é a teoria e a prática da educação.

A Resolução 1, de 2006, em seu art. 4º enseja uma interpretação ampla quando se refere à atuação do profissional da educação em outras áreas. Talvez se houvesse a identificação da atuação em outros espaços e, de comum acordo com a matriz curricular, a atuação do pedagogo não fosse indagada a ponto de gerar polêmica e divisão de opiniões entre educadores e pesquisadores da educação.

Nesta direção, Alvarez e Rigo (2018) acreditam que a formação dos cursos de Pedagogia, de forma geral, não aborda as diversas possibilidades de atuação do egresso formado neste curso. Desse modo, definir a função do curso ou mesmo desse profissional é uma ação conflituosa, desde seu início. Para Libâneo (2010, p. 39), o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é:

Um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socio-educativas de tipo formal, não formal e informal, decorrentes de novas realidades, novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica das escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instancias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para terceira idade, nos serviços de lazer a animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional e etc..

Assim, o autor esclarece sobre o vasto campo de atuação do pedagogo, demonstrando que há vários campos educativos para atender demandas socioeducativas. A

seguir, apresentamos as fases históricas do curso de Pedagogia, até para, possivelmente, esclarecer a dificuldade em definir o papel do pedagogo.

**Quadro 5 - Fases históricas da formação de professores no Brasil**

<b>DATA</b>	<b>FASE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1827-1890	Ensaio intermitentes de formação de professores	Inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais	Ocorre a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação	Marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
1939-1971	Implantação dos cursos	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura; e consolidação do modelo das Escolas Normais.
1971-1996	Habilitação Específica de Magistério.	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação.	Novo perfil do Curso de Pedagogia.

Fonte: SAVIANI (2009, p.144).

Essas mudanças transcorreram associadas à construção social e democrática do país (haja vista que fazem parte de discussões que se iniciaram desde o final da década de 1980 com a Constituição Federal de 1988) e, sobretudo, foram marcadas por tensões, críticas, reestruturação do currículo, criação de novas escolas e a busca por construir um modelo pedagógico didático de formação docente. Assim, as transformações ocorridas entre os anos de 1996 e 2006, foram fundamentais para o direcionamento não apenas das políticas públicas de educação, mas para a prática pedagógica e a atuação do pedagogo. Portanto, consideramos relevante, compreender as ações voltadas para a formação de professores, as quais estão inseridas nas políticas públicas educacionais, conforme apresentamos no item abaixo.

## **1.2 Políticas públicas de formação de professores: da Constituição de 1988 ao PNE (2014/2024)**

A promulgação da Constituição Federal de 1988 favoreceu avanços importantes para a história da educação. Sobre esse documento, destacamos o artigo 206 que estabelece que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII–garantia de padrão de qualidade; VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Esse documento, considerado como a constituição cidadã, fortaleceu a democracia e ofereceu base para que outras discussões fossem iniciadas. No âmbito da educação, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, trouxe novas possibilidades. Para Saviani (2009, p.148), embora o fim da Ditadura Militar tenha gerado expectativa em relação à formação de professores, a nova LDB “não correspondeu a essa expectativa”. Isto porque, conforme o autor,

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

Após diversas alterações, discussões e planejamentos apresentados com a participação da sociedade, percebe-se algo distante do que fora almejado. De todo modo, o art. 3º da Lei nº 9.394/1996 estabelece

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.



Posto isso, sinalizamos o artigo 3º - Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional -, que demonstra que a LDB também trouxe resultados positivos, como é o caso da valorização do profissional da educação escolar, do ensino democrático e da liberdade de ensinar a cultura e a arte.

No entanto, em consonância com Saviani (2009), Cruz (2011, p.52) mostra que a nova LDB “apresentou uma série de pontos conflitantes acerca da formação dos profissionais da educação, vários atos normativos, que a sucederam, contribuíram para acirrar esses conflitos dentre eles”. Ainda conforme Cruz (2011, p. 52),

O Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que estabeleceu a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal medida representou mais um golpe para o curso de pedagogia, visto que boa parte deles se incumbia dessa formação.

Em relação a esse decreto, essa autora destaca que posteriormente o documento precisou ser alterado, uma vez que o governo se sentiu pressionado pelos movimentos realizados pelas universidades e entidades, como - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outros. Essas entidades consideraram que o decreto cancelava o direito de o curso de Pedagogia formar professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Ainda no que se referem às reivindicações relativas ao decreto, Brzezinski (1999, p.101) menciona o Fórum em Defesa da Formação de Professores que em 08/12/99 publicou uma carta-denúncia assinada por ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), ANFOPE, ANPED, ANPAE, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, entre outros, atribuindo o Decreto de nº 3.276 como “um ato de violência que afronta não só a LDB/96, mas todos os envolvidos no debate democrático sobre a formação de profissionais da educação”. Brzezinski (1999, p.101,102) ainda relatou as consequências derivadas da prática do decreto:

1. remete a formação de professores exclusivamente para cursos aligeirados, de cunho estritamente técnico, segregada da formação geral dos demais profissionais da educação; 2. cria um mercado cativo para as instituições privadas de ensino, com a possibilidade de financiamento público, inclusive com a utilização de verbas do Fundef; 3. desperdiça uma capacidade instalada, com recursos humanos e materiais financiados ao longo do tempo pelo poder público, como são os cursos de pedagogia das universidades.

A partir da resistência das entidades ligadas à formação de professores e ações coletivas como a carta denúncia supramencionada, foi criado o Decreto de nº 3.554/2000 que apresentou nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Esse novo documento dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, substituindo as palavras exclusividade por preferencialmente. Assim, o curso volta a formar professores (BRASIL/MEC, 2000).

Diante de todas as transformações ocasionadas a partir da constituição cidadã, verificamos que a década de 1990 foi um período significativo para a educação. O governo federal estava cumprindo com acordos mundiais firmados nesta década no sentido de estabelecer o princípio de educação para todos, como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, que resultou na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (documento que realça a necessidade de empenho na luta pela aprendizagem de todos em qualquer fase da vida); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca, 1994), que segundo Sousa (2020, p. 44) é um “[...] documento que expressa como princípios norteadores: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância de uma instituição para todos”.

Esses documentos fortaleceram a inclusão e contribuíram para as reflexões em caráter legal e acadêmico acerca da ideia de uma educação inclusiva. No Brasil, os acordos firmados e os impactos dessa movimentação internacional em prol da educação inclusiva começaram a construir um sistema educacional inclusivo. Nesta década, o capítulo V da LDB - Da Educação Especial - em seus artigos 58, 59 e 60 orienta a educação especial em todos os níveis de ensino.

É importante contextualizar também, que a publicação da Lei de nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de dez anos foi decorrente das mudanças trazidas pela constituição de 1988, sendo pensado e discutido na década de noventa. Esse documento preconiza que,

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001b).

O PNE (2001/2010) foi organizado como proposta de um plano robusto, bem desenvolvido, de forma que solidificassem as iniciativas governamentais e com um tempo de duração mais longo. Entretanto,

[...] apenas em 1998, a partir de dois projetos de leis encaminhados ao Plenário da Câmara dos Deputados, a obrigatoriedade de instituir um plano nacional de educação que fosse decenal foi atendida, então, em 2001 é aprovado o primeiro plano decenal de educação” (PEREIRA e SEVERO, 2019, p.149).

Cury (2011, p. 806) relata que se tratava de um plano composto por lacunas e sem “sustentação econômico-financeira o que, por sua vez, tornou os Estados e Municípios lenientes na produção de seus respectivos planos de educação. E tudo isso trouxe limitações de largo espectro quanto à obtenção de suas metas”. Isto é, verificou-se um adiamento na dinâmica e popularização do plano e da administração da educação no país, bem como a validação do planejamento como política. Em síntese, corroborando com Dourado (2010, p. 685)

[...] o PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira.

Retomando a temática da educação inclusiva, rememoramos a Resolução de 2006, em seus artigos 5º e 8º. O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a

Art. 5º inciso X - demonstrar **consciência da diversidade**, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; Artigo 8º inciso III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; (BRASIL, 2006 - grifos nosso).

Os artigos supracitados mostram a questão da educação especial como algo complementar no curso de Pedagogia: primeiro, porque se refere ao atendimento às necessidades especiais não como modalidade de ensino; e, segundo, como atividade

complementar, de extensão, portanto, opcional. Do ponto de vista de Saviani (2009, p.153), isso significa um retrocesso, porque a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, “previa que os institutos de educação, além do ensino normal, ministrariam cursos de especialização para formar, entre outros, professores de Educação Especial”. Por isso, em consonância com o autor percebemos a necessidade de criar “um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação”.

Assim, ainda na perspectiva de valorização e qualificação da profissão do pedagogo, foi deliberada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015a).

Esse documento definiu novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, bem como a oferta de formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura, dispostos nos artigos 14º e 15º desta. O documento estabeleceu para o graduando não licenciado a carga horária mínima de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de trabalho acadêmico; e, para a segunda licenciatura carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas.

Dourado (2015, p. 310), alicerçado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, enuncia que os cursos de “formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, serão organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar”, e ainda, que estes

[...] estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas)

horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição; d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (DOURADO, 2015, p. 310).

Princípios que possibilitam problematizar a formação humanizada, de qualidade, em que o professor de fato consiga dominar o processo educativo e a prática pedagógica. Verificamos, ainda, um desafio, no sentido de contemplar todo conteúdo curricular necessário para uma formação sólida do professor. Nesse sentido, em relação às DCNs que definem os processos norteadores do curso, Saviani (2007, p. 127) considera que “são extensivas no acessório, isto é, se ditam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência”.

Diferentes críticas já apontavam imprecisões nas DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), como por exemplo, Libâneo (2006, p.12)

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

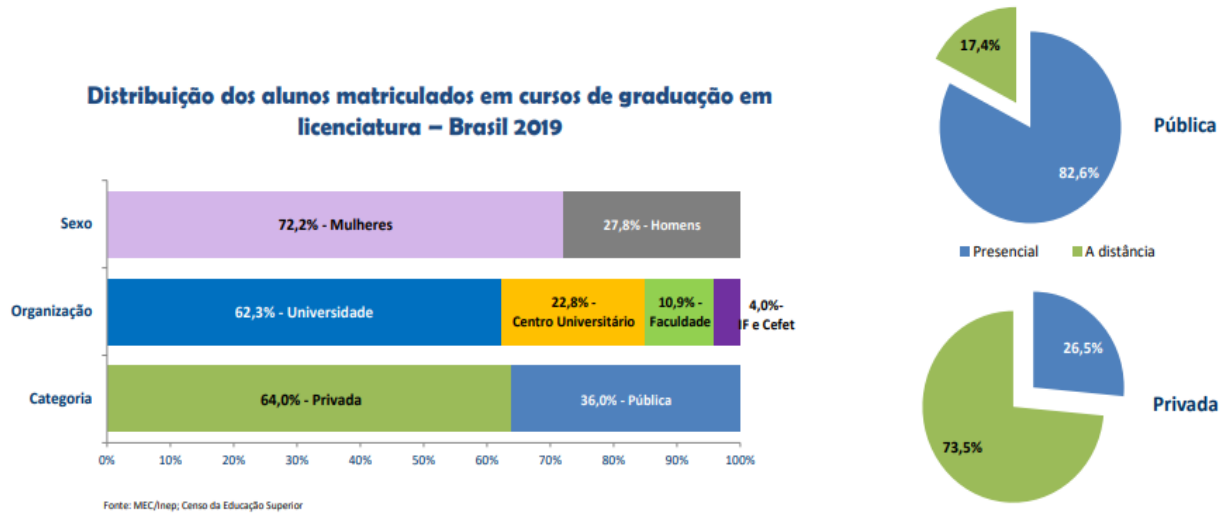
De todo modo, notamos a tentativa de reorganização da matriz do curso e ressaltamos a maneira da oferta e estrutura da licenciatura em Pedagogia nos diversos cantos do país, a partir dos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019). Esses dados apontam os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas e, o curso de Pedagogia apresenta-se entre os primeiros, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

No estado de Goiás o total de concluintes em licenciaturas, independente do sexo e das instituições serem públicas ou privadas, segundo a Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2019 é de 7.031 alunos. Nesse mesmo documento percebemos que, independente da instituição ser pública ou privada, no estado de Goiás o número de mulheres que se formaram nas licenciaturas é de 5.508 e de homens 1.523. A par dessa informação, fica evidente que maioria dos alunos matriculados nas licenciaturas no estado de Goiás são do sexo

feminino.

Verificamos, ainda, que mais de 82% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalece os cursos a distância, com 73,5% dos alunos, conforme os gráficos:

**Gráfico 1:** Distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura no Brasil/ 2019



O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade privada.

Mais de 82% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalece os cursos a distância, com 73,5% dos alunos.



**Fonte:** Brasil - MEC/ INEP (2019).

Ademais, também fundamentado nos dados do censo do BRASIL-MEC/INEP (2019), esse curso situa-se entre os 10 maiores em número de matrículas em todo país, ocupando a segunda posição (815.959), perdendo apenas para o curso de bacharelado em Direito com (831.350). Por ser bacharelado, o curso de Direito não consta na tabela que se segue, pois esta apresenta apenas os números das licenciaturas que são de nosso interesse neste trabalho.

**Tabela 1-** 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil/2019

Posição	Curso/Cine Brasil	Matrículas	Percentual (%)	Matrículas Acumuladas	Percentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	815.743	48,3	815.743	48,3
2	Educação física formação de professor	153.527	9,1	969.270	57,4
3	Matemática formação de professor	95.789	5,7	1.065.059	63,1
4	História formação de professor	89.729	5,3	1.154.788	68,4
5	Biologia formação de professor	79.309	4,7	1.234.097	73,1
6	Letras português formação de professor	77.459	4,6	1.311.556	77,7
7	Geografia formação de professor	55.137	3,3	1.366.693	81,0
8	Letras português inglês formação de professor	39.614	2,4	1.406.307	83,3
9	Química formação de professor	38.517	2,3	1.444.824	85,6
10	Física formação de professor	30.175	1,8	1.474.999	87,4
11	Letras inglês formação de professor	24.941	1,5	1.499.940	88,9
12	Artes visuais formação de professor	21.659	1,3	1.521.599	90,2
13	Filosofia formação de professor	20.201	1,2	1.541.800	91,4
14	Ciências sociais formação de professor	17.241	1,0	1.559.041	92,4
15	Música formação de professor	16.878	1,0	1.575.919	93,4

**Fonte:** Brasil - MEC/ INEP (2019, p. 76).

Ao analisar os dados apresentados na tabela acima, constatamos que, entre as licenciaturas, o curso de Pedagogia é o que possui maior expressividade em número de matrículas. Posto isso, consideramos que para formar o profissional responsável pela educação de tantas gerações de crianças, é necessário garantir que o curso ofereça uma fundamentação teórica e prática capaz de atender à perspectiva de uma sociedade mais justa e mais humana. Isto porque a mudança do comportamento humano no século XXI interfere diretamente em nosso modelo educacional e, portanto, na formação do professor.

Assim sendo, Mantoan (2003, p. 25) considera que “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Reforçando a questão da formação do professor, ressaltamos um dos documentos mais atuais, o Plano Nacional de Educação (PNE) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, Lei 13. 005/2014. O documento prevê:

**META15** Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. **META 16** Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. **META 17** Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. **META 18** Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Notamos, portanto, uma iniciativa que leva em consideração a valorização, a formação e as condições de trabalho do professor, assuntos recorrentes entre os pesquisadores e entidades representativas da classe. Assim, para esses grupos, a valorização docente, como aponta Piolli (2015, p. 483) ocorre “a partir de três dimensões: a formação inicial e continuada; a carreira, o que compreende os salários e os planos de carreira; e as condições de trabalho”.

No sentido de valorização, listamos também a meta 13 do PNE, de elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores, que inclusive foi alcançada. Entretanto, pensamos que quantidade não corresponde à qualidade.

Nesse cenário, não podemos deixar de evidenciar a revogação da DCN 2015, cancelada em 2019 pela criação de novas Diretrizes para a Formação de Professores e uma Base Nacional Curricular para a Formação de Professores. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, foi homologada pela Portaria MEC -Ministério da Educação nº 2.167, em 19 de dezembro de 2019, resolução composta por trinta artigos, organizada em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- FORMAÇÃO).

Nessa nova diretriz a formação inicial de professores é organizada em três dimensões: I conhecimento profissional; II prática profissional; e III engajamento profissional. Essas dimensões estão estruturadas em competência e para cada competência são pautadas as habilidades. Assim, temos um modelo padrão de desenvolvimento das competências e habilidades. À vista disso, Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 371) expõem que,



Ao analisar as ações que compõem as competências de cada dimensão, percebe-se uma forte ênfase em aspectos que mostram o quanto a formação de professores da Educação Básica está pautada na centralidade da prática. Não há qualquer ação que priorize ou encaminhe a reflexão acerca do campo educacional ou dos processos educativos. Nas habilidades definidas para cada dimensão, que são apresentadas na BNC Formação encontra-se poucas que mencionam alguma ênfase no exercício reflexivo e criativo. Estas, estão localizadas na dimensão do engajamento profissional e, por serem em número bastante restrito, acabam por não ganhar grande visibilidade no âmbito desta Resolução.

Desse modo, observamos que as modificações ocasionadas pela BNC – Formação apresenta um retrocesso no processo de formação de professores, uma vez que desconsidera toda análise, pesquisa, estudo realizado em favor do aprimoramento da formação do professor. Constatamos que as transformações remetem ao ensino tecnicista, em que o saber fazer é o mais importante, até porque a reflexão, a compreensão e a criatividade, tão necessárias ao processo educativo foram desmerecidos.

Destarte, é importante compreender que as políticas públicas voltadas, não apenas para a educação superior, mas para a educação de um modo geral, mostram que existe uma perspectiva de um olhar mais aprofundado quanto à qualificação profissional dos professores, no entanto, as novas diretrizes se apresentam na contramão do processo de formação docente. Posto isso, discutimos no próximo tópico, a formação do professor formador na educação superior.

### **1.3 A formação do professor formador na educação superior**

Em relação à definição de professor formador, em consonância com Martins e Camargo (2020, p.198) assumimos neste trabalho que são docentes que “buscam ensinar os professores em formação inicial a serem professores”. E, nesse caso, numa concepção de construção do conhecimento e não de transferência do mesmo, como podemos observar em Freire (2002, p 45), “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor”. Sob essa ótica, compreendemos que ensinar e aprender são um processo de troca entre as partes envolvidas.

De acordo com Mizukami (2006, p. 3), professores formadores são “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou aqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes”. Por isso, neste estudo, denominamos o professor formador como aqueles que estão envolvidos nos processos

formativos do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis, isto é, os professores que formam os docentes para atuar na educação inicial.

Conforme Reis e Souza (2020, p.53) os métodos formativos surgem

[...] como responsáveis por proporcionar uma base inicial de formação, que, em diálogo com os desafios do cotidiano, possibilita o aprimoramento da identidade de um profissional proativo, reflexivo, pesquisador e transformador da realidade onde atua.

Em vista disto, entendemos que os processos formativos aliados aos saberes pedagógicos e à prática diária, viabilizam a formação do profissional docente.

Alicerçados em Garcia (1999, p. 25), compreendemos que a formação é um tema de interesse de todos os setores. Contudo, segundo o autor, é um assunto que “necessita de um quadro teórico e conceptual que ajude a clarificar e ordenar essa área de conhecimento”. No que diz respeito à formação do professor, o autor define como,

[...] A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação do professor é um processo contínuo de desenvolvimento e troca de experiências que inclui vários formatos de aprendizagem. Assim, o professor formador (professor que trabalha no curso de Pedagogia) é capacitado pedagogicamente e, portanto, recomenda-se que esse profissional associe as experiências práticas vividas e a formação recebida com o objetivo de mediar o conhecimento, contribuindo para a formação de outros sujeitos formadores para atuar na educação.

Alicerçados nesse processo, consideramos importante refletir sobre o profissional que é responsável pela formação de futuros professores, em especial professores formadores dos cursos de Pedagogia. Uma formação que acontece nas Instituições de Educação Superior (IES); lugar “marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para aprendizagem definidas em seus objetivos educacionais e planejadas para serem conseguidas nas melhores condições possíveis” (MASETTO, 2002, p.14). Para Pimenta e Anastasiou (2014, p.161), a universidade “é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica,

que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”. Assim, as autoras caracterizam a universidade como,

Ação e prática social, pautando-se pela ideia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto que se refere a descoberta e a invenção quanto a transmissão desse conhecimento. Desde suas origens, a universidade buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p.168).

A universidade é um lugar de construção do conhecimento pautado pela investigação e pelos princípios de formação de futuros profissionais. Refletindo sobre esta caracterização e avaliando o ambiente que forma o docente, constatamos que o professor formador universitário se distingue como o profissional que deve lecionar tendo como foco a reflexão, a crítica e a competência no âmbito de sua disciplina (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

Nesse contexto, consideramos importante elucidar sobre o que é a docência. “O termo docência se origina da palavra latina docere, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com discere, que significa aprender” (SOARES e CUNHA, 2010, p. 8). Para esses autores, no nível da educação superior a “docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário” (idem).

Partindo dessa lógica, percebemos que o exercício da atividade do professor formador no espaço acadêmico é complexo. Pimenta e Anastasiou (2014, p.88) descrevem a docência na universidade como “um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento”. Ou seja, a construção da relação: teoria e prática e a elaboração de saberes e conhecimentos necessários para a prática docente.

Tardif (2014, p.18) menciona os diferentes saberes presentes na prática do professor formador, esclarecendo que o saber se constitui de vários saberes vindos de diferentes fontes, “são os saberes disciplinares, curriculares profissionais (incluído os da ciência, da educação e da pedagogia) e experienciais”.

Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que uma identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais desta, na revisão das tradições, no confronto entre as teorias e as práticas. Assim sendo, a identidade profissional se constrói a partir de experiências sociais, em teorias existentes colocadas em prática que possibilitam novas teorias.

Nesta conjuntura, Reis e Vieira (2014, p.100) abordam “a questão da dicotomia existente entre teoria e prática educacional. Questão complexa, que por vezes conduz o pensamento de muitos estudantes em relação à teoria e a prática de forma equivocada”. Por isso, as autoras concluem que a prática deve se consolidar como a validação da teoria e vice e versa, o que nos leva à reflexão de que trata-se de uma relação indissociável.

Assim, após compreender a natureza da docência, a dicotomia que a permeia e a faz investigar cada vez mais formas de lidar com a formação de futuros profissionais da educação, é importante ressaltar que “não existe uma tradição, nas sociedades ocidentais, de formação inicial do docente universitário” (CUNHA e SOARES, 2010, p. 33). No Brasil, quando se trata da exigência legal de titulação para atuar no magistério superior observa-se que,

O Decreto 2.207/97 determina a quantidade de professores titulados que deverão exercer a docência em nível superior, assim estabelecido: no segundo ano de sua vigência, as instituições deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *Stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25% dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 40).

A legislação determina o número mínimo de professores que possuem titulação na pós-graduação *stricto sensu*, no entanto, é importante ressaltar que dispendo do título de pós-graduação *lato sensu*, as conhecidas especializações, o profissional é autorizado a atuar como docente na educação superior. Sobre essa exigência, a LDB (1996), no art. 66º determina “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Sobre essa questão Gatti (2019, p. 281) explica as diferenças entre as universidades públicas e instituições privadas no processo de contratação de professores, esclarecendo que

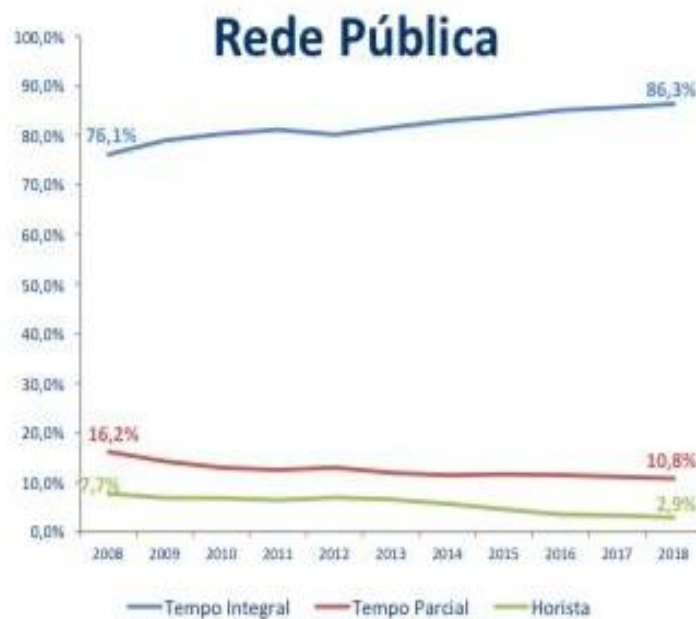
Nas instituições públicas o ingresso ocorre por meio de concurso de provas e títulos, e a titulação mínima exigida é o doutorado, nas instituições estaduais e municipais, não exatamente o doutorado, em algumas a exigência mínima é o mestrado. Nas instituições privadas, o processo de contratação acontece por meio de entrevistas e análise de currículo, e a exigência de titulação dependerá da esfera em que o professor irá atuar e de questões ligadas à gestão privada que impõe maiores restrições de gastos por razões diversas.

Assim, a depender da exigência de cada IES, pública ou privada, o professor formador é autorizado a exercer a atividade na modalidade acadêmica, portanto “os docentes podem lecionar em cursos de licenciatura exclusivamente ou concomitantemente em cursos de

licenciatura e cursos de bacharelado e, ainda, em cursos tecnológicos” (GATTI, 2019, p. 274).

Por conseguinte, é apropriado refletir sobre as condições de trabalho do professor formador da educação superior. De acordo com a legislação a carga horária pode ser de vínculo integral, parcial e horista, a depender da especificidade de cada contratação, seja na instituição de ensino privada, pública municipal, estadual ou federal. Os dados do Censo da educação superior do ano de 2018 mostram a participação percentual de docentes em exercício, por regime de trabalho, segundo a categoria administrativa (BRASIL, 2008-2018).

**Gráfico 2:**



**Fonte:** MEC/INEP - Censo da Educação Superior (2018).

Gráfico 3:



Fonte: MEC/INEP - Censo da Educação Superior (2018).

Os dados dos gráficos mostram que na rede pública prevalece o professor de tempo integral (86%). Na rede privada há uma tendência de redução do número de professores “horistas” e de aumento do número de professores em tempo integral e em tempo parcial, prevalecendo o professor de tempo parcial (42%) (MEC/INEP, 2018).

Como já exposto, a exigência legal para atuar na educação superior é de ser formado em nível de pós-graduação e isso nos leva a refletir quanto ao exercício da docência na universidade que, neste caso, envolve algumas competências que vão além dos conhecimentos básicos e específicos. Na atualidade, exige-se do docente a capacidade de resolver problemas, o domínio das novas tecnologias e das práticas pedagógicas. Conforme Masetto (2002), o exercício da docência na educação superior exige competências específicas que não se reduzem a ter um diploma de mestre ou doutor. Entre as competências, o pesquisador menciona: competência em uma determinada área de conhecimento, domínio na área pedagógica e processo de ensino aprendizagem. Na concepção do autor, ser competente numa área de conhecimento significa:

Domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como experiência profissional de campo, porém o domínio cognitivo não é o suficiente, exige-se participação em cursos de aperfeiçoamento, especializações e que domine uma área específica do conhecimento pela pesquisa (MASETTO, 2002, p. 19).

As considerações do autor mostram que além dos conhecimentos básicos, o

professor formador necessita de experiência profissional na área de atuação, constante aperfeiçoamento e pesquisa. Nesse sentido, não podemos desconsiderar os aspectos humanos na formação docente, uma vez que o equilíbrio afetivo e emocional são importantes para a qualidade da educação já que estamos lidando com formação de pessoas.

Masetto (2002) considera que o professor formador carece de domínio na área pedagógica e a compreensão do processo de ensino aprendizagem. Para o autor, o professor,

Precisa dominar quatro grandes eixos, processo de conceito de ensino aprendizagem, o professor como gestor e receptor do currículo, a compreensão da relação professor aluno, e a teoria da prática básica da tecnologia educacional. E como objetivo máximo da docência, o processo ensino de aprendizagem que exige do professor ter clareza do que é aprender, de como se aprende na educação superior, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia (MASETTO, 2002, p. 20).

Assim sendo, o autor se refere ao domínio de eixos fundamentais para a mediação do ensino aprendizagem na educação superior. São eles: a relação do professor com os alunos, clareza do que é aprender na academia, conhecimento pedagógico educacional e controle do currículo.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 82) relatam que ter didática “é saber ensinar” e, portanto, essa percepção traz em si uma contradição importante. Segundo as autoras,

De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há muitos professores que cursam a disciplina e até se animam! e, no entanto, não tem didática. De outro lado, revela que, de certa maneira, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes *pedagógicos* e *didáticos* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 82 – grifos das autoras).

O professor formador deve ser habilitado para os saberes pedagógicos e didáticos, apresentar a competência da mediação do ensino em razão da compreensão do aluno. Isto porque, conforme Pimenta e Anastasiou, (2014, p. 209) “a aprendizagem exige a compreensão do conteúdo pelo aluno”. As autoras esclarecem que o funcionamento do ensino na docência universitária é um fenômeno difícil, pois “o ensino não se resolve com um único olhar: exige constantes balanços críticos dos conhecimentos produzidos no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para deles se apropriar” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 204).

Reforçando essa concepção, Libâneo (2013) enfatiza que,

A didática e as metodologias específicas das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas. A didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da didática, ocupa-se dos conteúdos e métodos próprios com cada matéria na sua relação com fins educacionais. A didática, com base em seus vínculos com a Pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

A didática é uma ciência responsável por ensinar os métodos e técnicas com fim de possibilitar o ensino aprendizagem. Por isso a importância do domínio da didática por todos os professores formadores. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89) comentam que,

As transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Alicerçados na concepção acima, podemos mencionar algumas universidades que criaram programas de formação do docente universitário. É o caso da Universidade de São Paulo – USP que, segundo Vasconcellos e Sordi (2016, p. 407), durante certo período “a universidade contou com Selma Garrido Pimenta à frente da Pró-reitora de graduação desenvolvendo trabalhos no campo da Pedagogia universitária”.

Outro exemplo que mostra a preocupação com a formação docente é a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP que, como mostra Vasconcelos e Sordi (2016, p. 407), “conta com o EA– Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem”. Trata-se de um espaço que oportuniza o aprimoramento docente na perspectiva da reflexão da prática, do compartilhamento do ensino aprendizagem, ademais justifica a preocupação com a valorização e formação do formador.

Sendo assim, percebermos que os conhecimentos científicos, bem como os de ensino, precisam de renovação constante. Essa renovação contribui para uma análise crítica que pressupõe uma transformação na prática docente. Por isso, Dourado (2013) constata que a formação continuada é uma das estratégias para a valorização do docente. Para o autor, essa formação deve “contar com o apoio técnico e financeiro do MEC e ser assumida pelas respectivas Secretarias de Educação e implementada pelas instituições de ensino superior” (DOURADO, 2013, p. 378).

O documento produzido pela Organização das Nações Unidas - Repensar a educação - destaca que



A necessidade de oferecermos aos professores condições mais atraentes, motivadoras e estáveis de vida e trabalho, incluindo salários e perspectivas de carreira. Isso é essencial para evitar uma perigosa perda de interesse, que fragiliza o que consideramos uma das mais importantes profissões de base. (UNESCO, 2016, p. 59).

Desse modo, percebemos que precisamos analisar um pouco mais o campo de atuação, a formação exigida e as condições de trabalho do professor formador. Até porque, a formação de professores concebe como um dos quesitos primordiais para que o processo de inclusão se torne efetivo. Cabe ressaltar ainda, que o professor formador enfrenta inúmeros desafios no exercício da profissão e, dentre eles, destacamos a perspectiva da educação inclusiva na educação superior. Sendo assim, no próximo capítulo, refletimos sobre essa temática sob o olhar das políticas públicas de inclusão.

## **CAPÍTULO 2**

### **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: histórico e políticas públicas**

Para compreendermos a inclusão de pessoas com alguma deficiência na educação superior no Brasil, consideramos que antes precisamos refletir sobre o conceito de inclusão, de diversidade e sobre a trajetória das políticas públicas que permitiram esse processo ao longo dos últimos anos. E, é isso que apresentamos neste capítulo.

Portanto, organizamos esta parte da pesquisa nos seguintes tópicos - Políticas públicas de inclusão: o direito à dignidade humana; Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil; Inclusão na educação superior: percurso histórico; e, Considerações sobre os desafios e permanência do aluno com deficiência na educação superior.

Iniciamos com um tópico em que refletimos sobre como as políticas públicas mundiais que foram pensadas após a segunda guerra mundial foram fundamentais na transformação da perspectiva da dignidade humana e, nesse sentido, foram precursoras da inclusão nos mais diversos âmbitos da sociedade. Assim, consideramos importante recuar no tempo para compreender os primórdios da discussão sobre direitos humanos relacionados ao acesso à educação e à igualdade de oportunidades. Abordamos a ampliação dos estudos sobre a educação inclusiva no Brasil e os aspectos históricos que corroboraram para a implementação de decretos e leis que orientam a inclusão em nível nacional. Mostramos que as transformações históricas contribuíram também para a quebra de paradigmas arraigados por longos períodos no que se refere a esse assunto.

Ainda neste capítulo, apresentamos o percurso histórico da inclusão na educação superior. Levamos em consideração as transformações sociais que possibilitaram a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da graduação e educação superior e os aspectos legais e documentais que viabilizaram esse processo. Vimos que alguns programas foram desenvolvidos pelo governo e tiveram a intenção de atender e assegurar que todos tenham acesso à educação superior, inclusive, pessoas com deficiência.

Por fim, tecemos algumas considerações sobre os desafios e permanência do aluno com deficiência na educação superior, refletindo sobre as garantias impostas pelas leis para a entrada e estadia desse aluno na academia. A partir do senso do MEC/2018, retratamos os números em relação à entrada e os variados tipos de deficiências apresentadas por esse público. Abordamos a questão da formação do professor para receber esse aluno e conseqüentemente a

necessidade da formação continuada.

## **2.1 Políticas públicas de inclusão: o direito à dignidade humana**

A definição do termo inclusão nos leva à percepção de que a educação inclusiva no Brasil vem se ampliando por meio de decretos e leis que orientam a sua implantação em nível nacional. Nesta pesquisa, o conceito de inclusão que assumimos está ancorado na compreensão de Reis (2006, p. 30),

O conceito de necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir, além das crianças com deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que, simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo.

Então, para refletirmos sobre as políticas públicas de inclusão entendemos que seria necessária uma discussão sobre o direito à dignidade humana que, para nós, refere-se ao acesso à educação, à igualdade de oportunidades e ao respeito à diversidade. Para Reis (2013, p. 74) “a defesa da diversidade vem influenciando a formulação e implementação de políticas públicas e desafiando a todos a pensar numa educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça valer os princípios dos direitos humanos”. Conforme esta autora:

[...] o termo diversidade é bastante amplo e não se caracteriza em um único modo de compreensão e muito menos de aplicação. Ao buscarmos o significado do termo como um substantivo, deparamos com “diferença, dessemelhança, variedade, diversidade de objetos, divergência, oposição, contradição, diversidade de opiniões”. Tem como sinônimos os termos heterogeneidade, pluralidade, variação, variedade. Na origem etimológica, diversidade vem do Latim *divertere*, que significa “voltar-se em diferentes direções” (DICIONÁRIO ON LINE), o que o constitui de um sentido multifacetado e interdisciplinar (REIS, 2013, p. 74).

Diante do entendimento desse conceito como parte da busca pela igualdade de oportunidades, consideramos importante compreender em qual período histórico o direito humano à dignidade passou a ser pauta de discussão, conforme discorreremos a seguir.

Após a Segunda Guerra Mundial, episódio mais violento da história da humanidade, o mundo todo parou para refletir sobre medidas de garantia dos direitos humanos. Foi um momento marcado por um total desrespeito à vida e às diferenças.

Em 10 de dezembro de 1948 foi criada a Declaração Universal dos Direitos

Humanos (DUDH), documento proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em um evento realizado em Paris, França. Desde então, o direito à educação encontra-se assegurado como direito civil e político, ou seja, direito humano. Conforme essa declaração, Artigo II,

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948, p. 5).

Esse documento possibilitou que todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência, tivessem acesso a um direito universal e indivisível. E, portanto, foi primordial para a garantia de todos os demais direitos e leis que se originaram desse documento.

Com quase 80 anos de existência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento que muito contribuiu na luta pela garantia do direito de todas as pessoas, sem nenhuma distinção. E, no que se refere à educação, a Declaração, em seu Art. XXVI preconiza que,

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ONU, 1948, p. 14).

Amparados pela criação desse documento, muitos outros eventos de caráter internacional ocorreram para que fosse possível a promoção de uma educação mundial mais inclusiva.

Assim, consideramos importante salientar que na contemporaneidade ainda ocorrem discussões acerca da manutenção das ideias apresentadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos. No ano de 2018 foi publicada uma cartilha intitulada - A Declaração Universal Dos Direitos Humanos e os objetivos de desenvolvimento sustentável: avanços e desafios. Esse documento teve como objetivo atualizar as reflexões acerca da preservação dos direitos humanos e apontou que “diversos instrumentos nacionais e internacionais foram criados para promover o desenvolvimento e a garantia dos direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 2). De acordo com esse documento:

Em 2015, na 70ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, chefes de Estado, líderes governamentais, representantes de alto nível da Organização das Nações Unidas e a sociedade civil pactuaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que constituem uma agenda global de

desenvolvimento com metas até 2030, para estimular a ação nas três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. **A visão de futuro prevista nos ODS abarca um mundo de respeito universal aos direitos humanos e à dignidade humana**, à democracia, ao Estado de direito, à justiça, à igualdade e à não discriminação, à educação para todos com igualdade de oportunidades, que permita a plena realização do potencial humano e contribua para a prosperidade compartilhada (BRASIL, 2018, p. 1 – grifos nossos).

Entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) destacamos o 10.2. O texto estabelece que até 2030 as políticas públicas devem atuar para “empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra” (BRASIL, 2018, p. 23).

Retomando o percurso histórico das políticas públicas desenvolvidas para garantir a dignidade da vida humana; no Brasil, após cerca de 20 anos de Regime Militar (1964-1985), a promulgação da Constituição Federal de 1988, documento conhecido como constituição cidadã, foi um marco legal que buscou alinhar os documentos nacionais às ideias preconizadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir de então, o país participou das convenções e eventos de caráter mundial que buscaram, de alguma forma, repensar os direitos no que se refere à educação.

Nesse contexto, de acordo com Silva (2017, p. 100):

[...] As políticas no Brasil são fortemente influenciadas por eventos e documentos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990), o Relatório Delors (1993–1996), a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1993) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca, 1994). Todos esses eventos, de uma forma ou de outra, contribuíram fortemente para as políticas de inclusão no Brasil.

Os documentos mencionados acima foram fundamentais para as transformações das leis e decretos de caráter nacional e, a partir dos mesmos, vimos a educação inclusiva e a diversidade ser pauta de diversas discussões e textos acadêmicos que buscaram refletir sobre esse assunto em diversos âmbitos da sociedade.

As mudanças ocorridas desde a Constituição Federal de 1988, os documentos mencionados por Silva (2017) e a LDB (9.394/1996) asseguraram a educação para as pessoas com necessidades especiais no ensino regular, conforme observamos em,

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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 19).

Notamos que, desde as primeiras reflexões acerca da inclusão, ocorridas nos anos de 1990, foi possível toda uma construção documental para a criação de várias políticas significativas que foram produzidas e implementadas e, muitas delas, executadas na busca por garantir o acesso das pessoas com deficiências à educação.

Nesta direção, particularmente nos referindo à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/ Estatuto da Pessoa com Deficiência - (LBI/2015) contribuiu de forma decisiva para o acesso dessas pessoas à educação superior. Desse modo, a Lei de número 13.146, de 6 de julho de 2015, que destaca,

Art. 27 – A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 7).

O documento supracitado contribuiu para regulamentar a inserção de pessoas com deficiência no âmbito da educação superior, uma vez que preconiza que o sistema educacional brasileiro precisa oferecer uma educação que viabilize o desenvolvimento integral de todas as pessoas e, nesse caso, mais especificamente das pessoas com necessidades específicas de aprendizagem.

Para Reis (2013) as mudanças atingem todas as dimensões, inclusive do sistema educacional e redimensionam seus papéis e sua configuração. Essas mudanças, ao longo dos anos, tiveram como objetivo atender às demandas dos documentos, nacionais e internacionais, que buscaram construir um cenário mais igualitário no que se refere à dignidade humana. E, nesse sentido, algumas políticas públicas brasileiras sobre as quais tratamos mais adiante. Tudo isso para reverter a ideia de exclusão social vivenciadas especialmente por pessoas com deficiência. Por isso, no próximo tópico tratamos de algumas questões históricas que marcam a trajetória da educação inclusiva no Brasil

## 2.2 Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil

Historicamente, a sociedade brasileira foi guiada pela exclusão, termo definido por Sawaia (2008, p. 9) como um,

[...] A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros.

As considerações desse autor mostram que a exclusão é um processo complexo que se apresenta revestido de várias formas e que vem sendo exacerbado pelos princípios capitalistas que traz em seus princípios, a manutenção das diferenças. Historicamente, presenciamos embates e reivindicações, principalmente dos grupos marginalizados em relação a diversos assuntos e, nesse caso em específico, referente ao direito à educação das pessoas com algum tipo de deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Mazzota (2011), de um modo geral, até o século XVII, tudo que era considerado diferente ou mesmo as situações desconhecidas causavam temor. Assim, a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para que as pessoas com algum tipo de limitação (física ou intelectual), por serem consideradas diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas. O autor reforça que o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado, assim “as noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores” (MAZZOTA, 2011, p. 16). Dessa maneira, as pessoas que apresentassem alguma particularidade fora dos padrões estabelecidos como normais, com imperfeições - ou simplesmente diferentes - como eram chamadas, viveram por muito tempo no extremo descaso e até em condições de crueldade. Para Mazzota (2011, p.17)

[...] somente quando o “clima social” apresentou condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, deficientes ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas deficientes.

Nesse contexto, percebemos que as condições favoráveis para a inclusão só foram possíveis depois que os movimentos em prol do atendimento da pessoa com deficiência tiveram início. Esses movimentos foram organizados no sentido de sensibilizar a sociedade a discutir e organizar medidas de inclusão às pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. Segundo

Mazzota (2011) isso se deu em diversos países, inclusive no Brasil.

Ainda de acordo com esse autor o atendimento escolar especial para as pessoas com algum tipo de limitação física teve início no Brasil na década de 1850 por meio do Decreto Imperial n. 1.428, implementado por D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro. Tratou-se da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Mazzotta (2011, p.29) esclarece que,

[...] Foi ainda D. Pedro II, pela Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos [...].

No Segundo Império também é possível encontrar registros que certificam outras ações em relação ao atendimento ao público com algum tipo de deficiência. Podemos mencionar o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, local em que se iniciou a assistência aos deficientes mentais, hoje conhecido como Hospital Juliano Moreira. Assim, ainda que de forma segregada, com grande resistência de muitos, o interesse da sociedade em relação à educação daqueles com alguma deficiência, física ou mental, só foram demonstradas no século XX. Por isso, Mazzota (2011, p. 19) relata que,

Os trabalhos científicos e técnicos publicados no começo do século XX são importantes indicadores do interesse da sociedade para com o tema. Como exemplo cabe destacar que em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas.

Essas considerações mostram que, mesmo de forma tímida, em 1900 os primeiros sinais de preocupação com a marginalização das pessoas com deficiência foram apresentados. Mais tarde, outros importantes trabalhos científicos foram publicados sobre essa temática, fato que deu início à integração das pessoas com deficiência ao sistema educacional. Essa situação gerou grandes dificuldades, pois, segundo Silva (2017, p. 26) com o novo advento verificou-se

[...] O problema de tentar adequar uma criança a um sistema que não foi concebido levando em conta as suas necessidades e que, na verdade, tentava “moldar” os alunos até que fossem capazes de se encaixar no perfil das escolas regulares.

Nesse cenário, as crianças com necessidades educacionais especiais frequentavam a mesma instituição de ensino que as ditas normais, mas ficavam em classes ou grupos separados; circunstância que atesta a problemática para com a diversidade e que,



lamentavelmente, ainda ocorre nos dias atuais.

Ao tratar do percurso histórico do processo de inclusão das pessoas com deficiências nas escolas regulares brasileiras, o documento - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - retrata que,

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008, p. 1).

As constatações desse documento vão ao encontro das informações apresentadas por Mazzota (2011) as quais mostram que os processos homogeneizadores, exigidos por um sistema escolar que buscava padronizar o ritmo de aprendizado, segregou as pessoas com deficiência por muito tempo. E, mesmo que ao longo dos anos tenhamos visto leis e decretos que buscaram atenuar essa segregação, ela ainda existe.

As transformações históricas contribuíram também para a quebra de paradigmas. Apesar disso, como destaca Mantoan (2003), o período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois a partir delas, diversas crenças e pesquisas científicas anteriores deixam de fazer sentido. Mediante a mudança da concepção surgiu o paradigma da educação inclusiva, e, mesmo que esta tenha sido sustentada em muita incerteza, ela traz a ideia de que a sociedade necessita ter um olhar mais respeitoso e inclusivo em relação às pessoas com alguma deficiência; entendendo que estas precisam ser incentivadas e, principalmente, incluídas.

A partir da década de 1980 começaram a surgir movimentos dirigidos por pessoas com deficiência e seus familiares, o que deu início a um despertar da consciência da sociedade em geral para o acesso dessas pessoas à educação, ao trabalho, aos bens e serviços, levando-nos à percepção de que os direitos não eram garantidos de forma eficaz (SILVA, 2017).

Segundo Mantoan (2003, p. 12),

[...] Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das

comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Essas redes complexas de relações às quais a autora se refere têm sido construídas sob bases mais inclusivas no âmbito da educação. Nesse sentido, conforme anunciamos no início desse capítulo, nosso intuito é apresentar um olhar mais específico para a inclusão na educação superior. Para tanto, no próximo tópico apresentamos o percurso das políticas públicas que surgiram no sentido de atender a esta demanda.

### 2.3 O percurso histórico da inclusão na educação superior

A trajetória histórica da educação no Brasil mostra que nesse país nunca foi fácil ser professor. E, em se tratando de inclusão na educação superior o desafio é ainda maior, até porque este é um assunto considerado recente no espaço acadêmico. Partimos de uma compreensão de que o educador precisa de capacitação que lhe garanta os conhecimentos necessários para atuar na educação inclusiva.

Antes de aprofundarmos nesta temática é preciso entender as dificuldades vivenciadas pelo professor em busca de uma identidade e valorização enquanto profissional. Para que isso seja possível, é importante reconhecer o fato de que as discussões e pesquisas com foco na formação e até mesmo na valorização deste profissional se intensificaram. Ainda assim, o título de professor preconiza um certo desprestígio, especialmente para aqueles que atuam na educação básica. Sobre esse assunto, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 35 - grifos das autoras) mostram que,

[...] Profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do professor. É frequente o uso dessa identificação em cartões e receituários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários.

As considerações supracitadas mostram que a desvalorização desse profissional está mais relacionada àqueles que atuam na educação básica. Conforme essas autoras há um consenso de que a docência na educação superior não requer formação no campo de ensinar. Isso significa que dispondo do título de pós-graduação o profissional é autorizado a atuar como docente nesta etapa da educação. Todavia, Vasconcelos e Sordi (2016, p. 406) consideram que,

[...] No cenário de mudanças de paradigmas que vem ocorrendo nas últimas décadas, cresce a importância da formação pedagógica dos docentes universitários, que se mostre densa tecnicamente, mas que, simultaneamente, revele pertinência social. Evidencia-se, assim, o reconhecimento da insuficiência de uma formação sólida numa área específica de conhecimento para o exercício da função docente, o que acresce maior complexidade aos programas formativos.

Dessa forma, é necessário que as Instituições de Educação Superior atuem na perspectiva de aprimorar a prática dos docentes, conduzindo-os à descoberta de novos saberes em prol de um ensino de qualidade e comprometido com a sociedade. Quanto a esse assunto, o documento - A Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Avanços e Desafios - prevê no objetivo 4: aumentar o contingente de professores qualificados até 2030. Ademais, a preocupação com a qualidade na educação superior cuja importância remete à preparação do docente, ausente durante décadas, foi expressa em 1997, por meio do documento - Conferência Internacional sobre Ensino Superior - uma perspectiva docente, que apresentou temas como: qualidade da educação, os direitos, liberdades e condições de trabalho dos professores do ensino superior e etc. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

Diante do exposto é importante ressaltar que o objetivo do trabalho docente na educação superior deve ser o de formar pessoas reflexivas capazes de resolver problemas, de atuar numa sociedade de mudanças de paradigmas. Nessa direção, o documento - Repensar a educação – enfatiza que:

[...] A necessidade de oferecermos aos professores condições mais atraentes, motivadoras e estáveis de vida e trabalho, incluindo salários e perspectivas de carreira. Isso é essencial para evitar uma perigosa perda de interesse, que fragiliza o que consideramos uma das mais importantes profissões de base. (ONU, 2016, p. 59).

Isso posto, observa-se que no Brasil não são oferecidas ao docente as condições ideais para o exercício da profissão. Sobre essa questão, Nunes (2012, p. 5) explica como é definido o regime de trabalho do docente na educação superior,

Como base em horas, extrapolando a mensuração do conteúdo educacional, uma vez que contempla outras atividades além daquelas feitas exclusivamente em sala de aula. Não obstante uma parcela dos docentes da educação superior, notadamente os que lecionam em instituição privadas, inserem-se no regime de trabalho na categoria horista, uma vez que a contabilização de sua remuneração é feita pela quantidade de horas-aulas ministradas. Tal fato, enraizado na prática acadêmica e organizacional de numerosas instituições de educação superior, contribui para tornar ainda mais

confusa a mensuração do conteúdo educacional.

As considerações do autor apontam para uma realidade difícil, uma vez que se não é possível mensurar o conteúdo educacional da instituição, certamente a qualidade do ensino fica comprometida, tendo em vista que isso também dificulta o levantamento dos indicadores que norteiam a metodologia da instituição. Nesse caso, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 125) consideram que, especialmente nas instituições privadas, “[...] a maioria dos professores contratados são horistas, e esses são contratados para executar ações em períodos específicos, ou seja, determinado número de horas/aula, sem tempo remunerado para preparação de aulas”.

As constatações das autoras mostram que a conjuntura é vista como inadequada e injusta, pois denota a exploração para com a execução do trabalho do professor. E, as condições a que estão expostos esses profissionais, não lhes permite tempo para uma formação continuada nem tampouco para compreenderem as transformações advindas das necessidades sociais.

Nesta pesquisa, apresentamos como uma dessas transformações sociais a questão da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular – da Educação Infantil à graduação – que, como vimos, foi uma mudança que ocorreu nos últimos anos. E, no que se refere à prática de inclusão na educação superior, o professor formador (aquele que atua na educação superior e prepara os professores pra atuar na educação básica) enfrenta inúmeros desafios os quais podem ser justificados pela falta de capacitação, de preparação da grande maioria desses profissionais que, naturalmente, se afligem ao depararem com pessoas com diferentes tipos de deficiências. Situação que exige do educador além do conhecimento científico, disposição e aceitação do diferente por que “a nossa sociedade definiu normas e padrões para todos os homens, e as pessoas com necessidades educacionais especiais frente a esta realidade, é discriminada e estigmatizada, tanto na família como no meio social” (CASTANHO e FREITAS, 2006, p. 95).

Para Mantoan (2003, p. 43) “ensinar, na perspectiva inclusiva, quer dizer ressignificar o papel do professor, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Assim, observamos que a preparação dos professores para inclusão na educação superior é uma questão complexa, uma vez que diz respeito, geralmente, a profissionais que passaram pela formação inicial e pós-graduação, mas pouco discutiram ou aprenderam sobre as especificidades de pessoas com deficiência.

Nesse cenário, o meio acadêmico carece de professores conscientes de seu papel na sociedade, que reconheçam sua capacidade de decidir, que se adaptem às necessidades da

sociedade atual, bem como às diferenças apresentadas em sala de aula. Assim, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89) apontam que,

[...] As transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Em vista disso, compreendemos que os saberes do professor refinam-se em conjunto com as circunstâncias sociais. Por isso, considerando o professor um agente transformador, o senso crítico e reflexivo desse profissional é uma de suas principais características.

Outrossim, é fundamental que os professores que atuam na educação superior conheçam os aspectos legais que permitem o acesso do aluno com deficiência a esse nível de ensino para que o cenário de incertezas seja alterado. Assim, é preciso interseccionar pesquisa, estudo e conhecimento de práticas pedagógicas que corroborem para o desenvolvimento social e cognitivo desses alunos; e, isso só pode ser feito à medida que os professores se qualificarem, compreenderem e se comprometerem com o processo de inclusão como parte de seu trabalho docente e da função social que exercem. Sobre esse assunto, Castanho e Freitas (2006, p. 98) comentam que,

Na educação superior a prática docente diante de alunos com algum tipo de deficiência necessita além de políticas públicas, de ações compartilhadas capazes de orientar o educador na formação de sujeitos, valorizando a diversidade em todos os espaços e fazendo valer o verdadeiro sentido da inclusão enquanto processo que reconhece e respeita diferentes identidades e que aproveita essas diferenças para beneficiar a todos e a todas.

De todo modo, consideramos importante ressaltar as políticas públicas que foram criadas no sentido de contribuir para a educação inclusiva e acesso dos estudantes com deficiências na educação superior. Para isso, destacamos no quadro abaixo as principais leis e decretos que, a partir de 1990, contribuíram para a implementação e fortalecimento da inclusão no Brasil.

**Quadro 6** - Leis, Declarações e Decretos para Inclusão.

Ano	Lei decreto e declaração para atender a inclusão
1990	Declaração Mundial de Educação para todos.
1994	Declaração de Salamanca.
1996	LDBN /N. 9.394.
1999	Decreto N. 3.948 - Pleno Exercício da Pessoa com deficiência.

2001	Declaração CNE/CEB.
2002	Lei de N. 10.436 - Língua brasileira de sinais- Libras.
2003	Lei N. 3.284 - Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
2004	PROUNI - Programa Universidade para todos.
2005	<i>Incluir</i> - Programa de acessibilidade no Ensino Superior.
2007	PDE Implantação de salas multifuncionais, formação docente para atuar no AEE.
2011	Plano nacional da pessoa com deficiência.
2015	Declaração de Incheon e Lei 13.146 - Educação das pessoas com deficiências em todos os Níveis de Ensino.
2016	Lei 13.409 - Reserva de vagas para pessoas com deficiências.
2018	Decreto 9404 reserva de espaços e assentos em teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares para pessoas com deficiência.
2018	Decreto 9405 acessibilidade mesmo nas microempresas e empresas de pequeno porte, incluindo o acesso ao mercado de trabalho para a pessoa com deficiência nesses empreendimentos
2018	Decreto 9.451 acessibilidade em unidades multifamiliares (condomínios, vilas, entre outros
2019	Decreto 9.762, estabelecendo critérios para a adaptação de carros para se tornarem acessíveis e, assim, circularem como táxis e integrarem a frota de locadoras de veículos

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020).

Os documentos listados e datados neste quadro dizem respeito, especialmente, às leis, decretos e declarações que contribuíram para que a inclusão fosse sendo contemplada ao longo dos anos no Brasil. Podemos considerar que a LDB (1996) foi o documento que regulamentou a entrada de crianças com deficiências nas escolas regulares, embora o documento utilize o termo ‘preferencialmente’, o que significa que não são todas as crianças que possuem algum tipo de deficiência que podem frequentar a escola regular; e, a PORTARIA Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 foi pensada para assegurar a entrada das pessoas com deficiências a educação superior, mediante o artigo 1º,

Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 2003, p. 1).

Essa portaria foi fundamental no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiências no espaço acadêmico.

Outros marcos que contribuíram para a presença do público-alvo da educação especial e inclusiva na universidade foram: Programa Universidade para Todos (PROUNI) e INCLUIR - Programa de acessibilidade no Ensino Superior. Ambos começaram a funcionar em 2005 e impulsionaram a reorganização do sistema no que se refere à inclusão na educação superior.

O Prouni é um programa de grande importância para os estudantes de um modo geral, uma vez que por meio dele, o governo oferece de forma específica a obtenção de uma bolsa de estudos na graduação em instituições privadas. Por conseguinte, os estudantes com algum tipo de deficiência comprovada podem concorrer à bolsa integral. De acordo com o Relatório Anual de avaliação (BRASIL, 2019), no ano de 2019 foram ofertadas o total de 411.930 novas bolsas para esse programa, das quais 219 mil foram ocupadas, ou seja 53 %. Durante o período de 2016 a 2019, já foram ofertadas 1.489.224 novas bolsas do Prouni.

O programa Incluir, criado pela extinta Secretaria de Educação Especial, determinou a política de acessibilidade no meio acadêmico. Nesse sentido, podemos considerar que foi uma ação que possibilitou a inclusão das pessoas com algum tipo de deficiência na educação superior.

Nesta esfera, as políticas públicas envolvendo a inclusão na educação superior foram ampliadas. Em 2005, o Programa Incluir apresentou ações para garantir o ingresso e permanência do aluno com deficiência nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) suprimindo os obstáculos físicos ou pedagógicos para esse alunado.

A lei de número 13.146 (2015) instituiu a igualdade entre as pessoas com o objetivo da inclusão social. A lei de número 13.409 (2016) inclui as pessoas com deficiência no sistema de cotas das universidades federais, o qual contemplava apenas pessoas negras, pessoas de classe econômica baixa, pardos e indígenas.

Posto isto, verificamos uma evolução no sistema educacional, que se explica pela implantação de políticas públicas de financiamento. Por isso, consideramos importante exibir no quadro abaixo o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação na educação superior.

**Quadro 7** - Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades /Superdotação.

Ano	Nº de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/ Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação	Nº total de matrículas
2015	37.986	0,47%	8.082.128
2016	35.891	0,45%	7.975.778
2017	38.272	0,46%	8.320.000
2018	43.633	0,52%	8.390.961
2019	48.520	0,56%	8.664,286

**Fonte:** Adaptado pela autora (2020), com base em MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2018/2019).

Os números apresentados no quadro acima mostram que entre 2015 e 2019 houve um pequeno crescimento na quantidade de alunos com alguma deficiência matriculados na educação superior. Porém, observamos que de 2015 para 2016, o percentual caiu, voltando crescer em 2017. Verificamos, então, que em relação aos números absolutos de alunos matriculados no período de 2015 a 2019, há uma média aproximada de 99,51% de alunos que não possuem nenhum tipo de deficiência e isso atesta que a quantidade de alunos com alguma deficiência na educação superior ainda é incipiente. Desse modo, o que questionamos é: se esse aluno que conseguiu entrar na educação superior consegue permanecer, se há políticas públicas que garantam a permanência desse aluno no âmbito da educação superior, e, quais devem ser estas políticas, conforme apontamos no item abaixo.

#### **2.4 Considerações sobre os desafios e permanência do aluno com deficiência na educação superior**

Conforme mencionamos anteriormente, os alunos com algum tipo de deficiência estão chegando à educação superior. Reconhecemos que as políticas públicas voltadas para esse público têm grande responsabilidade nesse movimento de ingresso na academia, uma vez que as políticas públicas brasileiras vêm aprimorando-se para atender às demandas da educação inclusiva. Segundo Garcia, Bacarin e Leonardo (2018, p. 35),

[...] podemos ressaltar garantias educacionais incorporadas ao Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001, 2001). No Plano, evidencia-se a importância da preparação dos recursos humanos (professores, pessoal administrativos, técnicos e auxiliares) no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a oferta de recursos pedagógicos que atendam as especificidades desses estudantes e, também, ressalta a garantia da Educação Especial em todos os níveis de ensino (Lei nº 10.172/2001, 2001).



As considerações dos autores mostram que a lei relacionada oferece garantias imprescindíveis para o atendimento do público que apresenta alguma deficiência em todos os níveis de ensino. Assim, a orientação quanto à preparação de todo corpo administrativo, dos gestores e, primordialmente, dos professores são requisitos básicos para receber o público da inclusão na educação superior.

Desta forma, para apurar a efetividade das garantias mencionadas, podemos relacionar algumas exigências que foram estabelecidas pelo Ministério da Educação às instituições de educação superior para ampliar as condições de permanência desse alunado.

Mencionamos o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 que delibera em seu artigo 1º: “O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010).

Outro marco legal que devemos considerar em favor da entrada e permanência do aluno com deficiência na educação superior é a Portaria de nº 3.284/2003, que “dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições” (BRASIL, 2013).

Destacamos, ainda, o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo, no seu artigo 24, que:

[...] os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

Portanto, as instituições de educação superior que possuem alunos matriculados com algum tipo de deficiência devem oferecer condições que atendam às necessidades e limitações dos discentes, e, caso a instituição não corresponda às exigências mencionadas, não adquirem a autorização para funcionamento e/ou renovação dos cursos.

Mas, as exigências em relação às normas para atender à demanda da educação inclusiva não estão circunscritas apenas às questões físicas ou de acessibilidade. Então, consideramos importante ressaltar que o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

[...] na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Reconhecemos que nos últimos anos foi oferecido maior apoio às demandas referentes ao atendimento do alunado com necessidades especiais na educação superior. Ainda assim, as ações acima relacionadas nem sempre são executadas de acordo com as diretrizes. Essa situação pode ser observada por meio dos dados a seguir e talvez apontar a necessidade de mais debates, pesquisas, observação e até da reorganização pedagógica curricular, adaptações nas várias modalidades de ensino no que diz respeito à inclusão. Isto porque,

[...] dados do Censo da Educação Superior do ano de 2016 apontam ensino superior que 0,45% do total de 8 milhões de matrículas no Ensino Superior são de alunos com deficiência. Na rede privada, o percentual é ainda menor, 0,35%, enquanto na rede pública ele chega a 0,73%. A evasão entre os estudantes com deficiência é de 27%, sendo maior na rede privada (REVISTA DE ENSINO SUPERIOR, edição 225).

Esses números que nos levam a compreender que apesar das políticas públicas criadas para favorecer a entrada e permanência do público da inclusão na educação superior, a quantidade de alunos com o perfil inclusivo inseridos neste meio ainda é baixa. Outro dado importante é que há uma significativa evasão deste público. Assim, conforme Anache e Cavalcante (2018, p.117) devemos “considerar as necessidades educacionais específicas de cada estudante que se manifestarão no encontro e confronto com as características do curso escolhido por ele”.

Ainda apoiados nos dados do Censo do Ensino Superior do ano de 2018, apresentamos nos quadros seguir, os números de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiências, separando-os por tipo de deficiência no cenário e nacional, e no estado de Goiás.

**Quadro 8** - Nº de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, por tipo de deficiência – 2018.

Deficiência física	15.647
Baixa visão	12.751
Deficiência auditiva	5.978
Deficiência intelectual	2.755
Cegueira	2.537

Surdez	2.235
Altas habilidades – Superdotação	1.486
Deficiência múltipla	906
Autismo infantil	633
Síndrome de Asperger	489
Transtorno Desintegrativo da Infância	235
Síndrome de Rett	182
Surdo Cegueira	132

**Fonte:** MEC/INEP - Censo da Educação Superior (2018).

No quadro acima observamos os vários tipos de deficiências apresentadas pelos alunos matriculados nas graduações no cenário nacional, fator que exige um cuidado maior em relação à adequação instrumental e pedagógica para receber esse público na universidade.

**Quadro 9** - Nº de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial – Estado Goiás.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa – Goiás	Estadual	Federal	Privadas
Número de Alunos	233	294	802
Total de Deficiências *	238	298	837
Cegueira	8	6	28
Baixa Visão	45	72	212
Surdez	7	22	35
Deficiência Auditiva	28	56	88
Deficiência Física	111	104	226
Surdocegueira	-		4
Deficiência Múltipla	1	5	10
Deficiência Intelectual	30	17	195
Autismo Infantil	4	2	10
Síndrome de Asperger	-	5	4
Síndrome de Rett	1	-	-
Transtorno Desintegrativo da Infância	2	-	1
Superdotação	1	19	24

**Fonte:** MEC/INEP - Censo da Educação Superior (2018) adaptado pela autora. \*O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

No estado de Goiás, notamos um número maior de alunos com algum tipo de deficiência nas instituições privadas. Nessa situação, cabe às universidades de todas as esferas oferecerem o apoio necessário a esse público, não apenas no sentido de acesso, mas também com o compromisso de preparação dos professores.

Segundo Santos e Reis (2016, p. 331), “trabalhar na perspectiva de uma educação inclusiva, ainda é um grande desafio para muitos professores devido as demandas que emanam desse processo”. Dessa forma, emerge a necessidade de se pensar uma formação docente que

ofereça aos professores subsídios para a realização de ações educativas fundamentadas no respeito às singularidades de cada aluno. Para tanto, torna-se necessário, “superarmos ideias e práticas segregacionistas, preconceituosas e discriminatórias”, conforme pontua Reis (2013, p. 84).

Ressaltamos, ainda, que muitas universidades possuem núcleos de acessibilidade, que têm como objetivo acompanhar e auxiliar alunos com alguma deficiência na trajetória acadêmica. Em relação a esse assunto, Cabral (2017, p. 372), alerta que,

Dentre as Instituições de Ensino Superior brasileiras, há um dissenso a respeito da definição do público a ser atendido pelas equipes de seus Núcleos de Acessibilidade, que vai desde a restrição desse atendimento a somente estudantes “laudados” com deficiência, até a sua ampliação a alunos com necessidades educacionais das mais diversas (discalculia, dislexia, etc.).

Os Núcleos de Acessibilidade têm em sua origem uma relação com a legislação referente à educação básica. Trata-se do Decreto nº 6.571/08 que define em seu art. 3º que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE (Atendimento Educacional Especializado) como parte integrante do processo educacional. A partir desse decreto, ficou estabelecido que as escolas deveriam implementar Salas de Recursos Multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado, que têm como função:

Visar à acessibilidade e incluir todas as possibilidades de Tecnologia Assistiva, como por exemplo: máquina Braille, lupa manual, lupa conta-fio dobrável, régua e lupa eletrônica, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, computador e impressora com escâner, mesa adaptada para cadeira de rodas, mapas geográficos táteis, calculadora Sonora, cadeira postural e outros instrumentos técnicos que possibilitem o acesso ao currículo para o aluno com alguma deficiência. (SOUZA, 2020, p. 96).

Compreendemos que o decreto viabilizou a implementação de instrumentos que colaboraram no atendimento às especificidades dos alunos no âmbito da educação básica. Sendo assim, em consonância com Souza (2020), é preciso entender que o esses estudantes de educação básica que possuem algum tipo de deficiência estão chegando à educação superior e esses recursos também precisam chegar neste espaço, pois são instrumentos que contribuem para o acesso à aprendizagem acadêmica.

Diante disso, acreditamos ser necessário que a universidade amplie os momentos de diálogo com os professores, buscando definir os processos em consenso com toda equipe docente, para que assim as práticas pedagógicas possam ser modificadas no sentido de

beneficiar os alunos da inclusão.

Nesta direção, corroborando das concepções de Rocha e Miranda (2009, p. 28), consideramos que a implantação da educação inclusiva no âmbito da educação superior, ocorre lentamente e tal ação não se concretiza apenas por decretos ou leis, porque requer

[...] uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência.

Seguindo esse raciocínio, ponderamos que o acesso e permanência do aluno com algum tipo de deficiência, eventualmente, depende do respeito em relação à legislação por parte das universidades públicas e privadas, bem como da atenção para as especificidades de cada tipo de deficiência apresentada pelos alunos. Talvez assim, possamos oferecer um sistema educativo mais justo e equitativo.

Como exemplo, ressaltamos a Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que decreta a lei brasileira de sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão na qual orienta os sistemas educacionais estaduais, municipais e o Distrito Federal a garantir a inserção da disciplina Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e Pedagogia como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. A implementação desta lei colaborou muito para o atendimento no sentido de oferecer subsídios legais para a permanência e conclusão da graduação do aluno com deficiência auditiva. Sobre esse assunto, Farias, Santos e Silva (2009, p. 44) consideram que,

As pessoas que se utilizam da Libras ou do sistema Braille exercitam sua capacidade linguística de outro modo menos generalizado. O exercício pode ser diferenciado, porém a função do sistema de que se utilizam é a mesma: comunicar ideias, expressar emoções, convencer o interlocutor, enfim, constituir um diálogo.

Diante do exposto, acreditamos que utilizar o sistema Braille nos espaços acadêmicos pode contribuir para a participação dos alunos surdos e evitar a exclusão desses, dado que, teoricamente, quem não escuta, quem não fala, sofre isolamento, discriminação, por que a linguagem é a via de contato entre as pessoas.

Para Escabora e Stesse (2012, p. 84)

[...] mesmo havendo toda uma legislação que pode impor a inclusão, ela não acontece se de fato não for intrinsecamente aceita pelos profissionais da instituição. Por isso, a inclusão exige constante reflexão, debate, estudo e

conscientização.

Desse modo, é preciso refletir acerca da construção da inclusão na educação superior e, para tanto, corroboramos das concepções de Nóvoa (2019, p.10) que orienta uma reflexão coletiva, porque “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente, ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas”. Esse autor destaca a importância da formação continuada do professor em todos os âmbitos do ensino e trata “como um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (idem).

A formação continuada pode cooperar para que os profissionais acompanhem as modificações da legislação e garantir de fato a permanência do aluno com algum tipo de deficiência nestes espaços. Até por que, entendemos que os desafios para a materialização de uma educação inclusiva na educação superior, não esbarram apenas na legislação e nas políticas públicas, mas também nas condições de operacionalização, muitas vezes dificultada por lacunas na formação docente.

Entendemos, então, que as instituições de educação superior devem oferecer aos seus professores formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, porque muitas vezes, não estão preparados para trabalhar neste campo. Esta foi a inquietação de que tratamos no capítulo três após análise dos questionários aplicados aos gestores e professores do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis.

## **CAPÍTULO 3**

### **PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES PARA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Neste capítulo apresentamos a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e caracterizamos a Unidade Universitária de Anápolis com o objetivo de compreender o cenário da inclusão nesta unidade. Por meio dos questionários aplicados, analisamos a percepção dos professores formadores que atuam no curso de Pedagogia, assim como a concepção dos gestores em relação ao acesso e permanência dos alunos com deficiência na instituição.

Organizamos este capítulo em três tópicos distintos que se complementam: o primeiro traz o perfil institucional da UEG a partir de um recorte sobre surgimento da UEG no estado de Goiás e também aspectos históricos sobre a Unidade Universitária de Anápolis. O segundo tópico, intitulado - Universo de investigação: curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis – diz respeito a uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em que observamos a concepção de educação inclusiva e a conformidade com legislação vigente. No terceiro e último tópico, exibimos a análise dos resultados relacionados à aplicação dos questionários com os participantes - gestores e professores - que atuam na instituição e no curso de Pedagogia na Unidade Anápolis e suas percepções sobre a inclusão.

Esclarecemos que nossa proposta inicial seria realizar entrevistas junto aos gestores e professores do curso de Pedagogia, no entanto, por razão da pandemia do Covid 19 que nos exige isolamento social, transformamos os roteiros de entrevistas em questionários. Por isso, conforme mostramos na introdução desta pesquisa, enviamos via e-mail, 19 questionários aos professores da Unidade Universitária Anápolis e recebemos de volta apenas 7 deles respondidos.

#### **3.1 Aspectos históricos e perfil institucional da UEG e da Unidade Universitária de Anápolis**

Conforme Reis (2013, p. 193) "a UEG foi gestada à luz dos preceitos neoliberais". Conforme essa autora isso ocorreu na década de 1990, período de reformas no Sistema Educacional Brasileiro, ocasião em que se ergueu a Universidade Estadual de Goiás de 1997.

É importante ressaltar que o estado de Goiás vivia a primeira gestão do governador de Marconi Ferreira Perillo Júnior, período em que Goiás “sofreu implicações diretas, acarretando uma série de mudanças nas IES – Instituição de Ensino Superior privadas com fins lucrativos, expandindo novos Cursos e ampliando o número de vagas” (REIS, 2013, p. 194). Ainda de acordo com essa autora:

[...] o governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e à luz do discurso de FHC na presidência da República, no início de seu primeiro mandato, a materialização da UEG foi marca fundamental do governo do “Tempo Novo”, slogan de cunho desenvolvimentista criado para sua campanha política às eleições de 1998 para o governo do Estado goiano (REIS, 2013, p.194).

A autora destaca que a UEG surgiu em um governo pautado nos pilares do governo federal, liderado por Fernando Henrique Cardoso num contexto de políticas neoliberais e propostas de reformas que proclamavam um novo tempo. A UEG derivou da antiga Universidade Estadual de Anápolis – UNIANA. Ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional identificamos que:

A Universidade Estadual de Goiás resulta do processo de transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação das instituições de ensino superior (IES) isoladas, mantidas pelo poder público estadual, em uma única instituição, a UEG, por força da Lei N. 13.456, de 16/04/1999, que vinculou, 19 organicamente, a UEG à Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Posteriormente, através do Decreto N. 5.158, de 29/12/1999, a Universidade vinculou-se à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás (UEG, 2010, p.19).

Compreendemos, assim, que não ocorreu a criação de uma nova universidade e sim a transformação de uma universidade em outra com mudança de nome e de organização administrativa. De todo modo, o regimento geral da UEG em seu artigo 3 exprime que,

[...] a Universidade Estadual de Goiás, com sede na cidade de Anápolis, é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, com caráter público, gratuito e laico, composta por estrutura *multicampi* com âmbito de atuação em todo território do estado de Goiás, dotada de autonomia didático científico e administrativa, de gestão financeira e patrimonial (UEG, 2014, p. 66).

De acordo com Reis (2013, p. 195), a UEG “nasce com uma estrutura bastante peculiar caracterizada em Unidades Universitárias (UnUs) e situadas em diferentes municípios



do Estado de Goiás”. No ano de sua criação, em 1999, a instituição contava com 13 (treze) Unidades Universitárias.

Apresentamos no quadro a seguir o cenário da UEG no ano de 2019, focalizando o curso de Pedagogia, que é objeto da nossa investigação.

**Quadro 10 - Unidades Universitárias por região/ Curso de Pedagogia**

<b>CÂMPUS</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>CURSO DE PEDAGOGIA</b>
Central - Sede: Anápolis - CET	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade Universitária de Anápolis CSEH</li> <li>• Unidade Universitária de Ceres</li> <li>• Unidade Universitária de Goianésia</li> <li>• Unidade Universitária de Jaraguá</li> <li>• Unidade Universitária de Luziânia</li> <li>• Unidade Universitária de Pirenópolis</li> <li>• Unidade Universitária de Silvânia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade Universitária de Anápolis CSEH</li> <li>• Unidade Universitária de Goianésia</li> <li>• Unidade Universitária de Jaraguá</li> <li>• Unidade Universitária de Luziânia</li> <li>• Unidade Universitária de Silvânia</li> <li>•</li> </ul>
Metropolitano – Sede: Aparecida de Goiânia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade Universitária de Goiânia - ESEFFEGO</li> <li>• Unidade Universitária de Goiânia - Laranjeiras</li> <li>• Unidade Universitária de Inhumas</li> <li>• Unidade Universitária de Senador Canedo</li> <li>• Unidade Universitária de Trindade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade Universitária de Inhumas</li> </ul>
Nordeste - Sede: Formosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade Universitária de Campos Belos</li> <li>• Unidade Universitária de Posse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade Universitária de Campos Belos</li> </ul>
Cora Coralina – Sede: Cidade de Goiás	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade Universitária de Itaberaí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unidade Universitária de Jussara</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade Universitária de Itapuranga</li> </ul> Unidade Universitária de Jussara	
Sudeste – Sede: Morrinhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade Universitária de Caldas Novas</li> <li>• Unidade Universitária de Ipameri</li> <li>• Unidade Universitária de Itumbiara</li> <li>• Unidade Universitária de Pires do Rio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade Universitária de Itumbiara</li> </ul>
Sudoeste - Sede: Quirinópolis	Unidade Universitária de Edéia Unidade Universitária de Jataí Unidade Universitária de Mineiros Unidade Universitária de Santa Helena de Goiás	Quirinópolis <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
Oeste - Sede: São Luís de Montes Belos	Unidade Universitária de Iporá Unidade Universitária de Palmeiras de Goiás Unidade Universitária de Sanclerlândia	Sede: São Luís de Montes Belos <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
Norte - Sede: Uruaçu <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	Unidade Universitária de Crixás Unidade Universitária de Minaçu Unidade Universitária de Niquelândia Unidade Universitária de Porangatu Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sede: Uruaçu</li> </ul> Unidade Universitária de Crixás <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade Universitária de Minaçu</li> <li>• Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no site <http://www.ueg.br/>

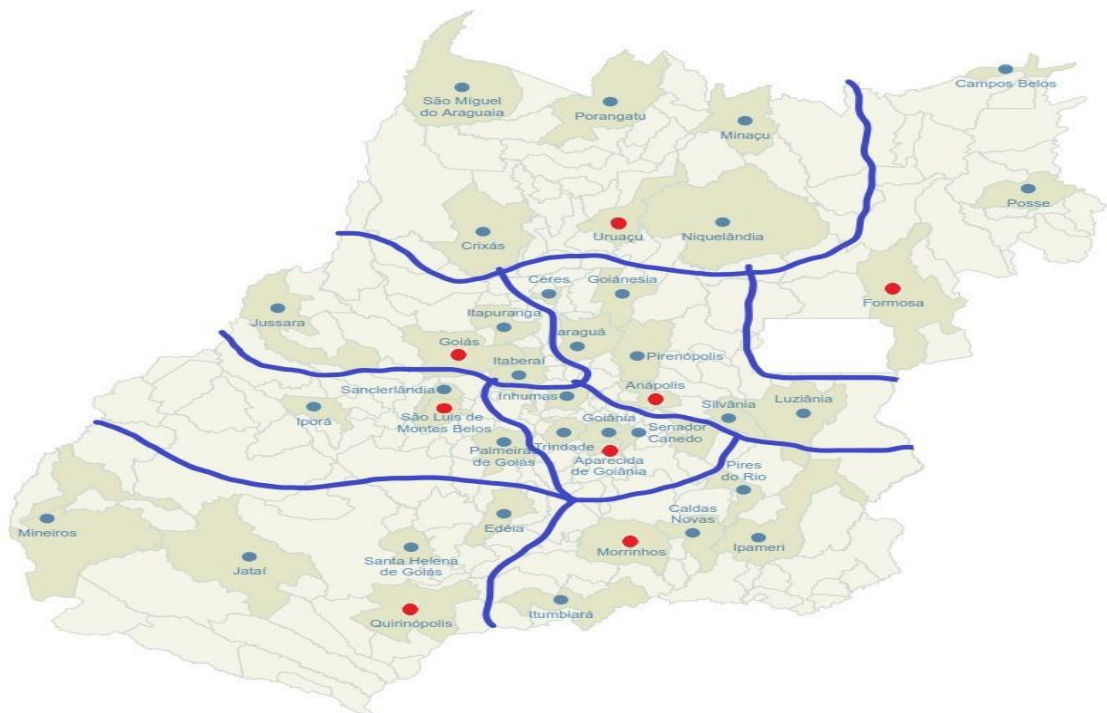
Conforme podemos observar nesse quadro organizado com base nas informações expostas no site da UEG<sup>1</sup>, os Câmpus foram divididos em 8, um em cada região do estado, sendo que o curso de Pedagogia é oferecido em 15 unidades desta universidade. Essa alteração faz parte da Reforma Administrativa da Universidade e é considerada como uma das principais

<sup>1</sup> <http://www.ueg.br/noticia/51900>

mudanças de acordo com o referido site. Houve, portanto, a redução do número de Câmpus, que passou de 41 para 8. Os outros 33 Câmpus foram transformados em unidades universitárias vinculadas aos Câmpus de cada região, o que contribuiu para que nenhuma das unidades fosse fechada, pelo menos inicialmente.

A partir dessa reestruturação, outras medidas foram tomadas. Assim, podemos salientar que antes da reforma administrativa todas as universidades possuíam poder decisório no CSU (Conselho Universitário), independente da quantidade de alunos, e, hoje, as unidades reportam-se aos oito Câmpus representados em cada região do estado. Para melhor explicação, apresentamos abaixo o mapa no qual é possível visualizar a organização dos Câmpus (destacados em pontos vermelhos) aos quais, atualmente, as demais unidades estão ligadas e, essas aparecem na cor azul.

**Imagem 1** - Mapa de Goiás com os 8 novos Câmpus em destaque



**Fonte:** Mapa de Goiás com destaque para os 8 novos Câmpus da Universidade Estadual de Goiás distribuídos por região. <http://www.ueg.br/noticia/51900>

O mapa mostra que a UEG está presente em 39 municípios do estado de Goiás conforme a reestruturação administrativa autorizada pelo governo do estado.

Fundamentados nos dados do IBGE de 2019, lembramos que Goiás foi a quinta região brasileira onde a população mais cresceu proporcionalmente entre 2018 e 2019. Nesse período, o número de habitantes em Goiás subiu 1,4%, chegando a 7.018.354. Em números absolutos, Goiás ganhou 97.193 habitantes. O estado ocupa uma área de 340 mil quilômetros quadrados e possui 246 municípios fato que ratifica a relevância da UEG enquanto uma IES pública, estatal e gratuita.

Em relação à educação superior, o site Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB)<sup>2</sup> esclarece a situação da região na atualidade,

A rede atual de instituições públicas e privadas de ensino existente no estado de Goiás oferece condições adequadas para a qualificação de mão de obra técnica, tanto de nível médio, como de nível superior, destacando-se: a Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) com 27 unidades, além de quatro instituições municipais, distribuídos em várias regiões do estado. No setor privado de ensino superior há 85 estabelecimentos. A rede de educação superior goiana realizou 209.158 matrículas e o número de concluintes foi de 31.111 (GOIÁS, 2020).

Por meio desta informação e, relacionando ao mapa de atuação da UEG apresentado anteriormente, notamos que o alcance das instituições presentes por toda a região goiana possibilita a qualificação de milhares de pessoas para o mercado de trabalho, contribui para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do estado e, ainda, colabora para a autonomia intelectual das pessoas.

De acordo com a pesquisa realizada por Souza (2020), fundamentada nas informações da Gerência de Planejamento, a UEG conta com 59 (cinquenta e nove) cursos bacharelado: 56 (cinquenta e seis) presenciais, 1(um) à distância (EaD), 1(um) em Rede e 1(um) semipresencial; 84 (oitenta e quatro) cursos de Licenciatura: 77 (setenta e sete) presenciais, 4 (quatro) EaD, 1(um) em Rede e 2 (dois) pólos presenciais; e, 28 (vinte e oito) cursos Tecnólogos: 26 (vinte e seis) presenciais, 1 (um) em Rede e 1 (um) pólo presencial), conforme ilustra o quadro a seguir.

---

<sup>2</sup> [https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=79&Itemid=145](https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=145)

**Quadro 11** – Cursos de Graduação da UEG até 2019

Modalidades	Graduação	Total de Cursos
Bacharelado	Administração; Agronomia; Arquitetura e Urbanismo; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Cinema e Audiovisual; Design de Moda; Direito; Educação Física; Enfermagem; Engenharia Agrícola; Engenharia Civil; Engenharia Florestal; Farmácia; Fisioterapia; Medicina; Medicina Veterinária; Psicologia; Química Industrial; Sistemas de Informação; Turismo e Patrimônio; Zootecnia.	59
Licenciatura	Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Geografia; História; Letras Português/Inglês; Matemática; Pedagogia e Química.	84
Tecnólogos	Agroecologia; Agronegócio; Alimentos; Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Design de Moda; Estética e Cosmética, Gastronomia; Gestão Pública; Hotelaria; Logística; Mineração e Redes de Computadores.	28

**Fonte:** Souza (2020) com base nas informações fornecidas em 29 de maio de 2019, pela Gerência de Planejamento da UEG.

Quanto ao ingresso na instituição, no edital referente a 2019/2, a UEG passou a realizar o processo seletivo em uma única fase, constituída de prova objetiva e prova de redação e, ainda, utilizando dois sistemas de vagas: o sistema universal e o sistema de cotas para estudantes oriundos da rede pública de educação básica, negros, indígenas e/ou pessoas com deficiência. No capítulo VIII – Da Inscrição -, desse edital destaca a importância do inscrito: “Para manifestar sua 1ª e/ou 2ª opção de curso/cidade/turno, o candidato deverá escolher, dentro do período previsto no cronograma, os cursos/cidade/turno disponíveis no formulário de manifestação”. Ou seja, mais uma novidade no processo seletivo para conquista de uma das vagas na UEG.

Enfatizamos que, em 2019/2, a UEG divulgou no edital do processo seletivo na Seção I - das Vagas remanescentes, “após as chamadas, caso haja vagas remanescentes do Processo Seletivo UEG 2019/2, estas serão cedidas, através de edital específico, aos inscritos pontuados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM” (Edital do Processo Seletivo UEG 2019/2, p. 24).

De acordo com os editais expostos no site da UEG<sup>3</sup>, a instituição conta também com alguns processos que favorecem a entrada dos alunos na instituição, como: Minha Vaga e o Programa de acesso à educação superior para refugiados e portadores de visto humanitário. O Programa Minha Vaga foi criado em 2017 com o objetivo de garantir o reingresso de alunos

<sup>3</sup> <http://www.ueg.br>

com matrículas trancadas, preencher vagas ociosas, permitir a transferência de alunos vindos de outras universidades e garantir o acesso de alunos portadores de diploma. O Programa para Refugiados é ofertado desde 2016, o último edital de convocação foi divulgado em março de 2020.

No que se refere ao tema específico desta pesquisa, observamos que na busca por atender à legislação e pensando no público com algum tipo de deficiência, em 2013, a UEG criou por meio da resolução CsU número 020/2013 o Núcleo de Acessibilidade Aprender sem Limites da Universidade Estadual de Goiás (NAASLU). Esse núcleo tem como competência conforme seu artigo 3:

I mapear as necessidades educacionais especiais dos acadêmicos, devidamente matriculados, que geram dificuldade que geral dificuldades de ensino ou limitações no âmbito do ensino-aprendizagem, avaliação, que não podem ser atendidas pelos meios educacionais tradicionais; II Sugerir procedimentos didáticos pedagógicos e apoio educacional especializado aos respectivos Colegiados de Cursos, aos coordenadores de todas as áreas, aos diretores e docentes das UnUs aos acadêmicos com necessidade especiais; III Orientar os docentes em relação ao atendimento educacional especializado dos estudantes com necessidade educacionais especiais; IV Desenvolver ações de acessibilidade junto a comunidade universitária; V Realizar o acompanhamento dos casos para avaliação, providências e informações a comunidade universitária; VI Propor curso e eventos para formação continuada de recursos humanos da UEG na área de Educação Inclusiva/Educação Especial; VII Assessorar os coordenadores de projetos de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidos com a participação de estudantes com necessidade educacionais especiais; VIII Solicitar as instâncias pertinentes a aquisição de materiais e equipamentos de acessibilidade, bem como a remoção de barreiras arquitetônicas, de locomoção, mobiliários, entre outros; IX Articular interetorialmente a proposição/implementação de políticas públicas na UEG; X Orientar a comunidade acadêmica em relação ao atendimento educacional especializado dos estudantes que apresentam algum tipo deficiente, transtorno global do desenvolvimento e alta super dotação; XI Assessorar coordenadores de eventos sobre condições de acessibilidade necessárias ao convidados, participantes e ouvintes; XII Sensibilizar a comunidade universitária frente as barreiras atitudinais XIII Sugerir ao setores competentes adequações aos ambiente da Universidade para as melhores condições de acessibilidade e mobilidade; XIV Orientar a comunidade universitária quanto a legislação brasileira referente as pessoas com deficiências; XV Orientar a comunidade universitária a respeito do uso das tecnologias assistivas e equipamentos especializados indicados às deficiências e das questões que envolvem a acessibilidade; XVI Propor políticas e regulamentações referentes às situações que envolvam os estudantes com necessidades educacionais especiais (UEG, 2013, p. 2).

A leitura do artigo supracitado mostra que o documento foi pensando de forma a organizar e direcionar o trabalho a ser desenvolvido na UEG em relação ao atendimento às pessoas com deficiência. Podemos identificar que do ponto de vista da documentação, houve uma preocupação da universidade em garantir o apoio ao discente que venha necessitar do acompanhamento do NAASLU. Sendo assim, há que se compreender as reais condições da instituição para de fato oferecer ao público da inclusão o que foi planejado do ponto de vista da legislação oferecida.

Durante nossa pesquisa contatamos que o NAASLU se encontra desativado. Segundo entrevista realizada com coordenadora Pedagógica (CP), em julho de 2020, os colaboradores que atendiam neste departamento tiveram seus contratos encerrados em novembro de 2019.

Devido ao exposto e, ainda, pelo fato do isolamento social que vivemos, a CP enfatizou em seu questionário que as matrículas efetuadas no ano em curso foram realizadas no ambiente virtual e por isso o levantamento do número de alunos que estão chegando à UEG com algum tipo de deficiência não é seguro.

A partir desta informação e, fundamentados na pesquisa realizada por Souza (2020) junto ao NAASLU durante o ano de 2019, apresentamos um levantamento da quantidade de alunos matriculados na UEG com algum tipo de deficiência neste mesmo ano. Foram identificados 99 alunos com deficiência física, 43 deficiências intelectual, 42 baixa visão, 25 com deficiência múltipla, 24 com deficiência auditiva, 12 surdos, 07 com cegueira, 04 com transtorno do espectro autista e 01 com AH/SD, totalizando 257 acadêmicos público-alvo da Educação Especial.

Na Unidade Universitária de Anápolis, atualmente, conforme o sujeito da pesquisa designado como CUA, “há dois alunos surdos e um com déficit de aprendizagem”; nenhum desses é graduando do curso de Pedagogia. A CSP esclareceu em suas respostas ao questionário que “no curso de Pedagogia não temos no momento alunos com deficiência. Até o final do ano de 2019, tivemos uma aluna com baixa visão, que se graduou. Temos somente uma aluna com TEA<sup>4</sup>, que não é deficiência, apenas requer atenção especial no processo de aprendizagem”.

Notamos por meio dos dados referentes ao ano de 2019 que existe uma demanda considerável do público com algum tipo de deficiência em toda UEG. E, na Unidade Universitária de Anápolis acreditamos ser pertinente considerar além dos números

---

<sup>4</sup> Transtorno do Espectro Autista (TEA).

apresentados, pois o núcleo responsável por identificar e assegurar o cálculo desse alunado encontra-se desativado.

Desse modo, procedemos com a análise do universo de investigação desta pesquisa, buscando relacionar os documentos da instituição PDI e PPC quanto à institucionalização da educação inclusiva conforme a legislação vigente.

### **3.2 Universo de Investigação: o curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis**

A fim de compreender alguns documentos da UEG, em especial o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional que é um documento comum a toda a universidade; e, o PPC - Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia -, específico do turno matutino da Unidade Universitária de Anápolis e sua conformidade com a legislação para inclusão, analisamos neste tópico a presença dos princípios voltados para esta temática nos registros acima mencionados. Trata-se, portanto da realização de uma análise documental que, para Ludke e André (1986, p. 38) “pode constituir-se numa técnica valiosa de abordagem de dados, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

O PDI com vigência entre 2010 - 2019 (vencido) se originou do Decreto 3.860 de 2001 e dispõe sobre a organização da educação superior e avaliações dos cursos. Conceituado pelo Ministério da Educação como um documento em que se define a missão da instituição de educação superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos (UEG, 2010).

O PDI da UEG foi elaborado e sistematizado de acordo com a legislação e, para tanto, utilizou-se da orientação do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu), do Conselho Estadual de Educação (CEE), e de informações e reflexões obtidas do Seminário - Olhares sobre a UEG - (Portarias N. 072 e 108/2007). E, logo depois sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Administração, Planejamento e Finanças, ocasião em que foi instituída uma comissão específica mediante as Portarias de números 2.244/2009 e N. 063/2010. Conforme rege o estatuto da UEG - documento tem como função estabelecer as metas e ações da universidade -, os princípios que norteiam a prática e filosofia de trabalho da Universidade são fundamentados,

[...] na valorização do ser humano; no respeito à liberdade intelectual e de opinião; na ambiência do trabalho acadêmico; na interdisciplinaridade de ações; e na busca dos avanços científicos e tecnológicos comprometidos institucionalmente com a sociedade e com a qualidade de vida (UEG, 2010, p. 14).



Destarte, percebemos em nossa análise documental que o plano se desenvolveu assentado em bases sólidas, comprometido com os direitos humanos e liberdade de opinião. Em relação à estrutura

[...] o Plano está estruturado em objetivos, estratégias e ações a serem distribuídos no ensino de graduação, de pós-graduação, nas pesquisas, nas atividades de extensão, na gestão de recursos humanos, no compromisso social com o corpo discente, no diálogo com a sociedade, na infraestrutura física e logística, na inserção da Universidade em sua área de atuação, na gestão institucional, incluindo a estrutura organizacional, além de abordar o histórico e o perfil institucional (UEG, 2010, p. 14).

Desse modo, observamos que esse documento propõe uma atuação pautada no diálogo e participação, tanto dos docentes e discentes quanto da comunidade, o que podemos considerar que possibilita uma gestão administrativa mais eficaz e democrática. Por meio do PDI é possível identificar que a UEG é guiada pela liberdade de expressão e pelo princípio da não discriminação, da igualdade de oportunidade e permanência no ensino. Portanto, em conformidade com a legislação, isso revela a preocupação em oportunizar educação para todos e qualquer indivíduo, isto é, afirma a perspectiva da inclusão em seus registros oficiais.

Notamos ainda, que a UEG está em consonância com o documento federal que expressa que “o acesso das pessoas com deficiência à educação superior vem se ampliando significativamente, em consequência do desenvolvimento inclusivo da educação básica [...]” (BRASIL, 2013, p.10). Por isso, corroboramos das concepções de Dalla Dea, Oliveira e Melo (2018, p.109) que apontam que “a Educação Superior é um caminho significativo para que todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência, tenham melhores colocações no campo do trabalho e possam vivenciar realmente a inclusão social”.

Sendo assim, refletimos a partir do que trata o Decreto federal nº 5.296, de 2/12/04, art. 24:

[...] os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos [acessibilidade arquitetônica] para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004, p. 6).

Esse decreto menciona que os estabelecimentos de ensino de qualquer modalidade da educação devem proporcionar acessibilidade arquitetônica para todas as pessoas com algum

tipo de deficiência física. Por conseguinte, a acessibilidade segundo o documento orientador do programa incluir - é:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2013).

Considerando o exposto, a acessibilidade deve ser oferecida de forma a possibilitar segurança e maior independência às pessoas com alguma deficiência e/ou mobilidade reduzida. Nesse sentido, é possível identificar que, percebendo as deficiências nas suas edificações em relação à acessibilidade, a UEG,

[...] está elaborando um programa de acessibilidade de acordo com a norma NBR 9050:2004 (Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos) para as suas instalações, adequando assim os espaços para atendimento diferenciado dentro das Unidades Universitárias (UEG, 2010, p. 111).

O PDI, nesse caso, está se referindo ao Plano de Promoção de Acessibilidade e de Atendimento Diferenciado a Portadores de Necessidades Especiais, com o objetivo de:

[...] identificar as barreiras existentes nos prédios da UEG, avaliar a acessibilidade e propor “adequação nos edifícios”, sugerindo, assim, locais acessíveis para pessoas com mobilidade e percepção reduzidas, ou seja, pessoas com deficiências e limitações temporárias ou permanentes, bem como idosos, gestantes, obesos e pessoas com outros tipos de necessidades especiais (UEG, 2013).

Verificamos nesse programa uma iniciativa fundamental para com a questão da acessibilidade, porém de acordo com Souza (2020, p.70), “a UEG ainda não conseguiu concretizar esse plano de acessibilidade nos seus prédios institucionais”. Esta percepção da autora pode ser confirmada recorrendo à análise realizada por ela com base nos dados de sua pesquisa nos Câmpus da instituição em 2019, conforme demonstrado no que a autora denominou de Ideal x Real das dimensões de acessibilidade na UEG:

[...] ao analisar o quadro comparativo, entendemos que a situação da UEG, diante das diferentes dimensões de acessibilidade é bem complicada. Prédios sem a mínima condição de atendimento às Normas Brasileiras de Acessibilidade 9050/2015; ausência de flexibilização curricular, metodologias

homogêneas, uniformes; falta de recursos financeiros, humanos e materiais; inacessibilidade atitudinal por parte de gestores das políticas e parte da comunidade acadêmica. Por incrível que possa parecer muitos não saíram ainda da fase de sensibilização. Enfim, os dados reais contrapõem ao ideal, o que reverbera em um nível de atendimento aos discentes público-alvo da Educação Especial, pouco satisfatório (SOUZA, 2020, p. 91).

Partindo desse diagnóstico, podemos confrontar algumas informações expostas pelo site da instituição, propagadas no documento de reforma administrativa da UEG em que alega certas situações incoerentes com a proposta da Universidade: Gestões anteriores atendendo a interesses políticos e escusos; dois ex-reitores condenados criminalmente; um ex-reitor afastado por suspeita de desvio de verbas federais. Talvez os fatos tenham contribuído para o insatisfatório atendimento ao público alvo da educação inclusiva, afinal, para que os decretos sejam respeitados de forma que consigam sair do papel e alcançar os objetivos e metas definidas, a questão financeira neste caso específico, torna-se primordial. Em vista disso, percebe-se que as situações mencionadas podem ter cooperado para o governo sancionar a reestruturação da UEG mediante a lei nº 20.748 - Reforma Administrativa da Universidade Estadual de Goiás – UEG 2020<sup>5</sup>. Diante disso, é preciso considerar que há uma complexidade em gerir uma universidade multicampi.

Quanto ao PDI, sinalizamos em nossas análises que é um documento essencial, pois é responsável pelo planejamento e organização geral da universidade, atuando como um documento que orienta todos os processos, necessidades, legislação, demandas e, por fim, para a busca do que se deseja seguir e conquistar.

No que se refere ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), é possível identificar no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação que este é definido “como referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber” (BRASIL, 2006, p. 11). É um documento primordial de orientação acadêmica que constam

[...] dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2006, p.11).

---

<sup>5</sup> <http://www.ueg.br/noticia/51900>)

Desta forma, o PPC é o documento que conta toda a história do curso, desde sua concepção, filosofia, objetivos, infraestrutura, matriz curricular, ementas, números de professores e carga horária. No que se refere à criação do curso, o documento mostra que seu início foi em 1990:

[...] da então Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (UnUCSEH), hoje Câmpus Anápolis de Ciências SócioEconômicas e Humanas (CCSEH), tem sua história associada ao projeto de criação da BR 153, Quadra Área, ueg.br Km 99, Anápolis – GO, CEP: 75132-903 Fone: (62) 3328-1168 prp@ueg.br | www.prg.ueg.br 23 Universidade Estadual de Anápolis – UNIANA – integrada a Faculdade de Ciências Econômicas. Reconhecido pela Portaria Ministerial n.º 1760, de 09/12/93 D.O.U. 13/12/1993 e habilitado o egresso para a Supervisão Escolar nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Teve seu reconhecimento renovado por meio do Parecer CEE/CES n.º 17, de 16 de abril de 2010 e pela Resolução CEE/CES n.º 01, de 26 de fevereiro de 2010 e foi alterado pela Resolução CEE/CES n.º 02, de 16 de abril de 2010, ênfase dada a formação para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O último reconhecimento foi renovado por meio do Parecer CEE/CLN n.º 1710, de 18 de agosto de 2011 e pela Resolução CEE/CES n.º 01, de 26 de fevereiro de 2010 (UEG, 2015, p.23).

O PPC do curso aponta que, desde sua criação, vem tentando “atender as demandas técnico-profissionais e acadêmicas, especialmente em relação a capacitação de professores que atuam, ou vão atuar, na rede municipal de ensino de Anápolis e região” (UEG, 2015, p.26).

Em relação à concepção do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis, o PPC demonstra uma preocupação com a prática docente e com a formação crítica reflexiva dos alunos, defendida por autores como Libâneo, Schon, Gimenez, Gomez, entre outros. Assim, o documento compreende que a Universidade é construtora de intelectuais e que isso exige formação não apenas técnico-científica, mas também histórico-crítica,

[...] a formação dos licenciados em Pedagogia é uma ação intencional da construção de intelectuais, fundamentada na concepção crítico-reflexiva, como possibilidade da construção da autonomia do profissional da educação (UEG, 2015, p. 15).

Quanto ao perfil do egresso, o PPC aponta que o curso “deve formar o pedagogo, portador de um sistema de referência teórico-metodológico coerente, para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas escolares” (UEG, 2015, p. 35). Portanto, está em consonância com a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de

2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade licenciatura, a saber,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (...) Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Observamos, então, que esse documento encontra-se de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e também de acordo com o PDI que orienta refletir a imagem do curso, criar sua identidade e delimitar o seu espaço de autonomia, definidos e resultantes de um processo de discussão coletiva.

Ainda analisando o PPC, identificamos uma preocupação em relação à prática docente, que:

[...] deve ter como foco principal a aprendizagem dos estudantes. Isso quer dizer, que ensina bem o professor que consegue com que o estudante aprenda bem, que tenha uma relação pessoal com o saber e aprenda a pensar metodicamente. Nesse sentido, a característica básica das disciplinas é que elas devem ser trabalhadas para que sejam de fato aprendidas pelos estudantes. Ou seja, o como se ensina depende de se saber como os indivíduos aprendem, ou melhor, como adultos aprendem. Isto implica que a aprendizagem mantém uma íntima relação com as atividades de pesquisa (UEG, 2015, p. 46).

Tendo em vista o exposto, verificamos um cuidado quanto à mediação do ensino aprendizagem e também com a pesquisa. Conforme Masetto (2003, p.117) a “pesquisa é uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade dos cursos, é uma técnica que permite o desenvolvimento de várias aprendizagens”. O PPC do curso de Pedagogia apresenta a compreensão de que as pesquisas sejam desenvolvidas pelas diferentes disciplinas do curso, porque assim “é possível colocar a aluno em situação de aprender” (UEG, 2015, p. 47).

Quanto à inclusão, observamos que a composição da matriz do curso de Pedagogia da UEG Anápolis, turno matutino, possui apenas duas disciplinas as quais podemos associar à inclusão: Libras - disciplina obrigatória por meio do Decreto de n. 5.296, de 02 de dezembro

de 2004 - regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002; e, Diversidade, Cidadania e Direitos. Diante disso, ressaltamos que das 15 matrizes curriculares do curso de Pedagogia ofertados pela UEG, apenas a da Unidade Anápolis não possui uma disciplina centrada na inclusão.

A disciplina de Libras traz em sua ementa - “História da educação especial. Paradigma inclusivo. Legislação. Filosofias educacionais de atendimento aos surdos. Cultura Surda. Aquisição da LIBRAS: conversação e interpretação” (UEG, 2015, p. 126).

Conforme destacamos no capítulo dois, desde que a legislação modificou e passou a orientar que fossem incluídas pessoas com deficiência nas escolas regulares, acabou modificando também a forma de lidar com a linguagem. Isto porque, as instituições passaram a compreender a necessidade de se trabalhar com sistema de comunicação que atendessem às demandas da educação inclusiva. Sendo assim, trabalhar a Libras ou o Braille passou a ser algo necessário às escolas, pois exercita a capacidade linguística,

[...] as pessoas que se utilizam da Libras ou do sistema Braille exercitam sua capacidade linguística de outro modo menos generalizado. O exercício pode ser diferenciado, porém a função do sistema de que se utilizam é a mesma: comunicar ideias, expressar emoções, convencer o interlocutor, enfim, constituir um diálogo (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009, p. 44).

A presença desta disciplina no curso de Pedagogia favorece a discentes e docentes porque a linguagem é a via de contato entre as pessoas. Ademais, inserir a disciplina na matriz curricular do curso contribui para o ensino aprendizagem do aluno que apresenta esse tipo de deficiência. Diante desta demanda, é importante refletir que cabe ao curso de Pedagogia construir uma concepção de inclusão que leve o discente a compreender que o professor possui papel fundamental, como realçamos no capítulo dois

[...] mesmo havendo toda uma legislação que pode impor a inclusão, ela não acontece se de fato não for intrinsecamente aceita pelos profissionais da instituição. Por isso, a inclusão exige constante reflexão, debate, estudo e conscientização (ESCABORA e STESSE, 2012, p.84).

E, essa reflexão deve acontecer no coletivo, pois “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente, ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (NÓVOA, 2019, p.10).

No que se refere à disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, a ementa traz:

Diversidade: cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções garantias e práticas. Estado Democrático de Direito, democracia, movimentos sociais e cidadania. Constitucionalismo e Direito: concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução dos conceitos: dos direitos de liberdade ao direito plenário e à sustentabilidade socioambiental (UEG, 2015, p. 124).

Analisando o texto apresentado na ementa, compreendemos que esta traz alguns pontos importantes para se trabalhar a diversidade, no entanto, trata-se de uma disciplina que não contempla a inclusão de forma que possibilite o professor atuar nesta modalidade de ensino. Nesse cenário, retomamos as considerações de Mantoan (2003, p. 43) para quem “ensinar, na perspectiva inclusiva, quer dizer ressignificar o papel do professor, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Logo, não identificamos nesta disciplina o amparo para que os futuros professores consigam enfrentar os obstáculos que existem no ensino aprendizagem do aluno com algum tipo de deficiência. Acreditamos que o futuro docente deve, por exemplo, ser conhecedor e saber utilizar os recursos e ferramentas diversificadas que contribuam para a participação e ensino aprendizado de todos. E, esse assunto não é mencionado em nenhuma das ementas das disciplinas presentes na matriz curricular do curso.

A respeito dessa disciplina, a CP (grifos da mesma) esclarece que

Observe o título da disciplina de núcleo comum: era para ser assim: Educação, Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos. No entanto, quando ela foi para aprovação final nas instâncias superiores da UEG, eles retiraram o termo HUMANO. Porque você acha que eles fizeram isso?

As afirmações da participante da pesquisa acerca de uma disciplina do curso de Pedagogia nos mostra uma questão fundamental quanto às concepções de inclusão: a de que apenas uma disciplina não é suficiente para formar um conceito, compreender uma necessidade de transformação. Sobre esse assunto, Souza (2020, p.126) enfatiza que

[...] é preciso investir e promover o desenvolvimento de uma nova concepção geral do ensino na universidade com ênfase nas diferentes dimensões de acessibilidade, a fim de garantir o direito de todos à inclusão.

Ao buscarmos uma interpretação mais ampla, em consonância com Gatti (2014, p.39), acreditamos que “os cursos de licenciatura mostram estruturas curriculares fragmentadas,

sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação”.

Desse modo, pensando em conhecer a percepção dos gestores da Unidade Universitária de Anápolis quanto à formação dos professores para a inclusão e também em relação à estrutura física para receber o público da inclusão, apresentamos no tópico abaixo as considerações desses participantes.

### **3.3 Análise dos resultados dos questionários: a percepção dos gestores**

Após a decisão de substituir as entrevistas semiestruturadas por questionários em função do momento de isolamento social; enviamos os questionários para o e-mail dos gestores, coordenadores e professores que atuam no período matutino do referido curso. Assim, neste tópico, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir das respostas dadas pelos gestores.

Por entender a importância de conhecer um pouco mais a qualificação e trajetória profissional dos gestores do curso de Pedagogia desta instituição, iniciamos nosso questionário pela caracterização dos gestores: coordenadora setorial do curso de Pedagogia, aqui denominada de CSP; da coordenadora Pedagógica, denominada de CP; e, coordenador da unidade Anápolis, denominado de CUA. Esse perfil foi traçado a partir de perguntas abertas, que foram divididas em cinco seções: Identificação / Perfil, Formação Acadêmica, Formação Continuada, Estrutura e ensino aprendizagem, Sugestões.

Coordenador setorial do curso de Pedagogia/CSP: Professora atua como profissional da educação há 46 anos. É formada em Psicologia Experimental, especialista em Metodologia do Ensino Superior, Avaliação Institucional e Mestre em Ciências da Educação Superior. Já trabalhou como professora regente em uma sala de aula regular na qual havia alunos com deficiência. Atua na educação superior há 44 anos, exercendo a função de professora e como Coordenadora setorial do curso de Pedagogia desde início de 2019.

Coordenador Pedagógico/CP: Atua como profissional de educação há 28 anos. É bacharel em Ciências Sociais – UFG, Licenciatura em Ciências Sociais – UFG/FE; possui Mestrado em Educação UFG/FE; Doutorado em Educação USP/FE; Pós-doutorado em Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho Portugal; atuou como professora de Ensino Fundamental durante 20 anos. Na educação superior leciona desde 1998 (UEG, PUC e UFG).

Coordenador da unidade Anápolis/CUA: graduado em Letras e possui mestrado, doutorado com estágio pós-doutoral em Literatura brasileira. Não possui experiência na área da



inclusão. Nesta universidade já exerceu a função de docente na graduação, docente na pós graduação *lato e stricto sensu*, coordenador de curso de graduação, pesquisador e orientador de TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. Não ministrou disciplinas no curso de Pedagogia nesta instituição e não possui formação na área da inclusão.

Assim sendo, os fragmentos a seguir, são transcrições das respostas oferecidas pelos gestores acima relacionados.

Ao analisar as entrevistas, percebemos que as respostas externam conceitos relativos à inclusão bem próximos ao que trabalhamos no capítulo dois. Ao questionarmos sobre o conceito de inclusão, obtivemos estas respostas:

Penso a inclusão como algo mais amplo, que abarca a inclusão social (acredito ser essa a que atinge maior número de pessoas/crianças, que estão fora das redes institucionais ou que sofrem processos constantes de descontinuidade seja escolar, seja de outras políticas públicas) (CP).

Entendo por Educação Inclusiva aquela que acolhe e oferece possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento a todos (CSP).

As considerações da CP em relação à inclusão estão em consonância com a definição de Reis (2006, p. 30), quando a autora enuncia que

[...] o conceito de necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir, além das crianças com deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família.

Em uma das questões, perguntamos se a UEG - Anápolis oferece uma formação que capacita futuros professores para atuar na educação inclusiva e sugerimos que o entrevistado justificasse. Em resposta, a CSP esclareceu que, “os alunos saem capacitados, desde que eles participem das atividades formativas do curso, incluindo a pesquisa e extensão”. Já a CP respondeu que “na verdade, a formação é feita de forma superficial, não acredito que alguém possa se transformar ou mudar de opinião a partir de uma formação tão *latu sensu*”. Essa resposta nos remete à perspectiva de formação do pedagogo apresentada por Libâneo (2010), quando o autor enfatiza que o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*.

Questionamos se os participantes da pesquisa consideram que suas formações lhe oferecem os subsídios necessários para atuar na perspectiva da educação inclusiva colaborando para o processo de inclusão da instituição em que atuam. Sobre esta questão, as respostas foram:

[...] sempre lutei contra exclusão de qualquer natureza, apesar de não ser pesquisadora da EXCLUSÃO PNE e LGBT (CP).

Sim, porque desde minha formação inicial, em Psicologia, fazia atendimentos com crianças especiais. Sempre participei de grupos de estudo e pesquisa sobre a temática (CSP).

Essas respostas mostram que a formação que esses sujeitos da pesquisa possuem estão diretamente ligadas à busca individual das mesmas.

Ainda nesta perspectiva de formação, perguntamos se a UEG – Anápolis oferece formação continuada na área de inclusão para os professores de um modo geral. E, para esta pergunta, obtivemos a seguinte resposta:

Sim e não, temos disciplinas que trabalham essa temática, tanto na perspectiva social como PNE. No entanto, a formação continuada só fazemos por meio das socializações de pesquisas em eventos diversos, pois acreditamos que deve haver profundidade teórica e histórica na formação continuada, e quem deve promover essa formação é a UEG por meio dos mestrados, doutorados, pós-doutorados ou mesmo uma especialização *latu sensu*. Fora disso, as discussões devem partir de pesquisadores com debates, palestras e minicurso realizados por especialistas no assunto, temos que sair da lógica do colégio, o CCSEH não trabalha nesta perspectiva, é o que percebo (CP)

Em relação a esta pergunta, a CSP respondeu apenas “não”. Nesse caso, como ressaltamos no capítulo um, a formação deve “contar com o apoio técnico e financeiro do MEC e ser assumida pelas respectivas Secretarias de Educação e implementada pelas instituições de ensino superior” (DOURADO, 2013, p. 378).

Para entender a perspectiva dos participantes da pesquisa sobre a estrutura atual da UEG – Anápolis, questionamos se a instituição consegue, de maneira geral, atender os alunos que possuem algum tipo de deficiência. Em resposta, a CSP diz que “não” e acrescenta que há uma dificuldade em relação à

Acessibilidade física. O laboratório de Pedagogia (LAPE) fica localizado no pátio inferior da instituição, e o acesso a ele só é possível por escada. Assim, caso o aluno tenha alguma deficiência física precisa ser carregado ou dar a volta pela rua. Também faltam intérpretes de Libras.

As considerações dos entrevistados nos inquieta por reconhecer a obrigatoriedade da Libras como parte integrante dos PCNs desde a década de 1990. E, ainda, o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000 (BRASIL, 2013), que estabelece em seu artigo 24 que todos os estabelecimentos de ensino, em qualquer nível deve

proporcionar condições de acesso de todos os seus ambientes às pessoas com algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive nas salas de aula, bibliotecas, auditório, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Questionadas sobre o atendimento aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, a CP relata que a UEG,

[...] conseguia (atender aos alunos) até a desoneração dos contratos em novembro de 2019, tínhamos um núcleo de atendimentos psicossocial, com atuação de uma Psicóloga e uma Assistente Social, professores de apoio para as salas com PNE, tudo isso foi cortado pelo governo atual.

Mais uma vez um dos participantes da pesquisa se refere à desativação do NAASLU como algo que foi prejudicial ao desenvolvimento do trabalho com os alunos que apresentam alguma deficiência. Diante disso, corroboramos as reflexões de Santana (2019, p.27) quando o autor expressa que o desafio do professor frente a uma sala de aula diversificada pode evidenciar o “reflexo da negligência do governo, sob o aspecto do financiamento e fomento, bem como da própria gestão educacional, podendo ocasionar equívocos no dia a dia, configurando uma barreira atitudinal que dificulta o avanço da Educação Inclusiva, em todos os sentidos”.

Analisando as respostas do CUA, este participante explica que “existe a tentativa em oferecer aos alunos que chegam com algum tipo de deficiência condições estruturais e de ensino que possa acolhê-los e mediar o ensino aprendizagem”. O participante argumenta que eles esbarram em limitações orçamentárias, uma vez que este é liberado pelo chefe do executivo e demais instâncias políticas.

Perguntamos se na opinião do CUA, a Universidade fornece subsídios suficientes para que os egressos do curso consigam trabalhar de maneira satisfatória a questão da deficiência nas salas de aula em que atuarão enquanto egressos do curso de Pedagogia desta instituição. Sobre este questionamento, o participante informou que,

[...] apesar das tentativas, discussões, palestras, aulas de libras, existe um longo percurso ainda a trilhar nesse sentido, mas há na Unidade de Anápolis cursos e departamentos como NOD núcleo de orientação ao discente e NAASLU que se destinam a propiciar aos professores oportunidades de capacitação na área da inclusão.

Na resposta do CUA podemos observar, mais uma vez, a menção ao NAASLU que, conforme fora pontuado pela CSP, encontra-se desativado. Esta resposta também está

contraditória em relação às respostas das coordenadoras que, conforme apresentamos anteriormente, afirmaram que a instituição em questão não oferece a capacitação mencionada.

Assim sendo, ressaltamos as considerações apresentadas neste estudo sobre a importância da formação continuada. De acordo com Dourado (2013) trata-se de uma das estratégias para a valorização do docente. Para o autor, essa formação deve “contar com o apoio técnico e financeiro do MEC e ser assumida pelas respectivas Secretarias de Educação e implementada pelas instituições de ensino superior” (DOURADO, 2013, p. 378).

Ao opinar sobre as medidas ideias para que a instituição pesquisada prepare melhor os futuros professores para a atuação na educação inclusiva, o CUA manifesta que

Antes de mais nada, que propiciasse problematizações acerca da inclusão e suas particularidades, explico: alunos com déficit de aprendizagem, com hidrocefalia, com dificuldades de leitura fazem cursos de licenciatura, mas não cursam medicina, direito, engenharia, então que inclusão é esta? Incluir só na licenciatura? Qual a mensagem subliminar disso? (CUA, 2020)

Diante desta resposta, como considerado no capítulo um, rememoramos Gatti (2010, p.1358) quando a autora salienta que a “diferenciação entre bacharelado e licenciatura criou um valor social menor/maior”. A licenciatura é, historicamente e socialmente, vista como um curso de menor valor, formando o “professor polivalente da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental” (idem). Já os cursos de bacharelado são aqueles voltados para a pesquisa e atividade focada na execução técnica de sua área de conhecimento no mercado de trabalho.

Gatti (2010) caracteriza os alunos licenciados entre 2001 e 2006 com base no questionário sócio cultural do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e conclui que os pais e mães dos concluintes de cursos de licenciatura são menos escolarizados que dos demais cursos, que é muito expressivo o número de alunos com renda familiar até três salários mínimos, e ainda que:

[...] 61,5% dos alunos atribuem a escolha do curso ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. A escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia (GATTI, 2010, p. 1361).

Entendemos que a análise de Gatti (2010) está em consonância com parte da resposta ao questionamento do CUA e também ao que o mesmo chamou de “mensagem subliminar”. Além disso, compreendemos que, possivelmente, a educação doméstica recebida por parte desses alunos é aquela que molda o indivíduo para que ele tenha aptidões somente para alcançar determinados limites. Diante dessa compreensão, associada ao pensamento cultural de que a licenciatura é um curso mais fácil que o bacharelado, concluímos que o mundo social é impositivo, dominador e excludente. A seguir, apresentamos os resultados da análise dos questionários aplicados aos professores formadores do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis.

### **3.4 Análise dos resultados dos questionários: a percepção dos professores formadores do curso de Pedagogia da Unidade Anápolis**

Neste tópico, apresentamos e analisamos os resultados obtidos a partir das respostas dadas pelos professores formadores que atuam no turno matutino do curso de Pedagogia da UEG – Unidade Anápolis.

Para identificarmos e compreendermos melhor os participantes desta parte da pesquisa, caracterizamos os sete professores formadores do curso de Pedagogia que nos enviaram as respostas dos questionários. Para tanto, nomeamos esses sujeitos como segue no quadro:

**Quadro 12** - Formação dos professores que responderam aos questionários

<b>Professor/Denominação</b>	<b>Formação Acadêmica</b>
PR1	Letras – Português e Inglês: especialização em Ensino e Aprendizagem em Língua Inglesa e Literatura Correspondente e Mestre em Linguística Aplicada.
PR2	Pedagogia - Mestrado e Doutorado em Educação.
PR 3	Licenciatura em História e Serviço Social Políticas Públicas (Especialização); mestrado em educação; doutorado em Educação.
PR4	Geografia e Pedagogia - Especialização em Gestão Escolar. Mestrado em Geografia e Doutorado em Geografia.
PR5	Tecnologia em Processamento de Dados e Licenciatura em Matemática- Mestrado em Ciência da Computação.
PR6	Psicologia - Metodologia da Educação Superior; Avaliação Institucional; Psicologia Clínica; Mestrado em Educação Superior; Doutorado em Educação.
PR7	Pedagogia - Mestrado- Docência da Docência em Ensino Superior – Doutorado – Educação.

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora.

Para organizar a apresentação de resultados, esclarecemos que o questionário foi organizado em perguntas abertas divididas em cinco seções: Identificação, Formação Acadêmica, Formação Continuada, Estrutura UEG- Anápolis para a educação inclusiva e Sugestões. Reproduzimos as respostas na íntegra para que pudéssemos analisá-las.

A sessão III do questionário diz respeito à Formação Continuada. A análise das respostas mostrou que somente dois dos professores se sentem capacitados para trabalhar com educação inclusiva. Nesse caso, perguntamos se a graduação e a pós-graduação os capacitaram para trabalhar com educação inclusiva. Como a maior parte deles responderam que não, retomamos o capítulo 1 desta pesquisa, quando sinalizamos que a matriz do curso de Pedagogia sofre críticas por parte de alguns autores como, por exemplo, quando o autor Libâneo (2006, p.12) enfatiza que

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

Posto isso, alicerçados em Dourado (2015) quando o autor apresenta reflexões sobre as novas diretrizes para o ensino básico, identificamos o Parecer CNE/CP 02/2015, homologado pelo Mec em 24 de junho de 2015. Esse documento buscou organizar os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, compreendendo,

a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição; d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (DOURADO, 2015, p. 310).

Percebemos que ações estão sendo tomadas na busca pela melhoria da formação dos profissionais da educação básica. Circunstâncias que cogitamos que podem cooperar para que os futuros professores, em sua maioria, recebam na formação inicial qualificação que

contemple as exigências do sistema educativo para a inclusão.

Retomando as perguntas de nosso questionário, indagamos aos professores formadores em relação à participação em cursos na área da educação inclusiva nos últimos cinco anos, e se essa formação ofereceu subsídios para trabalhar na perspectiva da inclusão. A PR5 respondeu que “fez curso de Libras e que se tratou de um curso introdutório que deu para conhecer um pouco sobre Libras, mas que no dia a dia, precisava de mais informações”. Os demais professores anunciaram que não fizeram nenhum curso na área da inclusão.

Fundamentados nestas respostas, retomamos a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 em que busca garantir a formação continuada do educador no local de trabalho ou em instituições superiores, incluindo cursos de pós-graduação.

Questionamos também se os professores se consideram preparados para mediar o ensino aprendizagem do aluno com algum tipo de deficiência, e recomendamos que essa resposta fosse justificada. As respostas foram distintas, sobretudo, conscientes quanto à responsabilidade a eles conferida. O PR1 relatou que teve uma experiência com um aluno cego e conseguiu realizar um bom trabalho. Já neste ano, 2020 conforme esse esmo participante da pesquisa “eu estou com uma aluna surda. Tem sido muito difícil e sei que não tenho preparação para trabalhar com este caso”. Neste caso observamos a preocupação e força de vontade do professor.

Ainda sobre essa pergunta, destacamos a fala da PR3 “O professor se prepara para o exercício da docência, com todos os alunos. A deficiência não se constitui em empecilho algum”. Essa observação foi muito pertinente e atesta a responsabilidade profissional e espírito coletivo dessa professora. Em consonância com esta resposta, outras se destacaram

PR4: A prática e a busca individual por respostas melhoraram o meu preparo, em relação ao início da carreira.

PR 5: Não me sinto preparada por causa da falta de conhecimentos de ferramentas que poderiam me ajudar nesse processo, mas consigo entender e me colocar no lugar a angústia dessa pessoa.

PR 7: Não me considero preparada para trabalhar com estudantes com qualquer tipo de deficiência, todavia entendo que ao deparar com esta situação preciso buscar meios de garantir, a esses sujeitos o seu direito a educação.

É importante ressaltar que metade dos professores que participaram da pesquisa não se sentem preparados para atuar junto ao aluno com alguma deficiência, apesar disso, todos se mostram comprometidos em buscar meios que possibilitem a sua prática e favoreçam o ensino aprendizagem desse público; situação que também foi enfatizada nas respostas das participantes: PR3, PR4 e PR7. Por isso, como frisamos no início deste estudo, algumas

direções para o processo formativo do professor formador devem ser consideradas, entre elas “a importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico científico quanto da prática pedagógica” (MIZUKAMI, 2006, p. 3).

Reafirmamos ainda, como sinalizado no decorrer desta pesquisa, que é preciso ponderar acerca da construção da inclusão na educação superior e, para tanto, corroboramos das concepções de Nóvoa (2019, p.10) que orienta a reflexão desenvolvida no âmbito coletivo, porque “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente, ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas”.

Questionamos aos professores em relação à Matriz Curricular do curso de Pedagogia. Então, selecionamos a resposta da PR3 que diz considerar a matriz como razoável, “poderia melhorar a concepção humanista em geral”. À vista disso, conforme apontamos no capítulo um, não podemos desconsiderar os aspectos humanos na formação docente, uma vez que o equilíbrio afetivo e emocional são importantes para a qualidade da educação já que estamos lidando com formação de pessoas. Evidenciamos também as concepções de Reis (2013) quando tratamos das políticas públicas para inclusão e refletimos sobre a dignidade humana. Conforme a autora “a defesa da diversidade vem influenciando a formulação e implementação de políticas públicas e desafiando a todos a pensar numa educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça valer os princípios dos direitos humanos” (REIS, 2013, p. 74).

As respostas da PR5 e do PR6 revelam, respectivamente, que a matriz “precisa acompanhar as demandas atuais da sociedade, inclusive a educação inclusiva” e que ainda “trata da Educação Inclusiva como um apêndice, sem integração com o currículo”. De forma mais ampla a PR7 argumenta que,

O objetivo previsto no PPC do curso é o de formar o pedagogo para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (regular e EJA), na Educação Infantil e na gestão escolar. Isto implica em que o curso precisa conseguir formar um professor que consiga ensinar os conteúdos, os valores e as habilidades definidos nos Projetos Pedagógicos desses segmentos de ensino (Anos iniciais - regular e EJA e Educação Infantil) isto implica em que o egresso do curso tenha: domínio dos conteúdos de cada campo de conhecimento que compõem o currículo dos seguimentos em que irá atuar - (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Artes, Ciências (físicas e biológicas); seja capaz de organizar o trabalho pedagógico: definindo de objetivos de ensino, selecionando e organizando os conteúdos, definindo e/ou criando procedimentos didáticos ajustados aos sujeitos com os quais irá lidar na escola e organizando processos avaliativos que lhe dê elementos para reorganizar seu trabalho; conhecimento sobre os fatores que condicionam ou que interferem



no contexto social, econômico e cultural no qual a escola e a sala de aula estão inseridos. Isso significa que a formação desse pedagogo é complexa e abrange distintos campos de conhecimento e que, muito desses campos não serão abordados de forma aprofundada como é o caso dos conteúdos vinculadas a questão da diversidade: Educação Indígena; Educação Quilombola, Educação do Campo, educação para o atendimento a pessoas com deficiência. Tendo isto em conta, posso afirmar que os estudos para o atendimento a pessoas com deficiência é contemplado na matriz curricular do curso no qual eu atuo, mas isto ocorre de forma superficial, até porque cada tipo de deficiência necessita de um estudo rigoroso no sentido de se assegurar uma compreensão aprofundada dos modos como se ensina para cada tipo de deficiência.

A parte de análise documental desta pesquisa nos mostrou que a composição da matriz do curso de Pedagogia da UEG Anápolis, turno matutino, possui apenas duas disciplinas as quais podemos associar à inclusão: Libras - disciplina obrigatória por meio do Decreto de n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004 - regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002; e, Diversidade, Cidadania e Direitos. Nesse sentido, é importante ressaltar que das 15 matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertados pela UEG, apenas a da Unidade Anápolis não possui uma disciplina centrada na inclusão. Logo, alicerçados nas respostas oferecidas pelos professores a esta pergunta, observamos que os participantes em sua maioria identificam a necessidade de um olhar mais voltado para a inclusão no curso.

Na sessão IV do questionário - Estrutura UEG Anápolis para a Educação Inclusiva -, solicitamos aos participantes da pesquisa para comentarem quanto à percepção sobre educação inclusiva. Nesta resposta, os participantes PR1, PR3 e PR4 definiram-na como deficiente. A PR5 aponta para a ausência de um olhar mais atento para a inclusão e acrescenta que “ainda faltam profissionais capacitados para acompanhar a demanda da Universidade e um envolvimento maior de toda a comunidade acadêmica desde a parte administrativa até a formação de professores para trabalhar com a inclusão”. Na concepção do PR6 e PR7:

A E.I. se refere a uma ampliação dos Direitos Humanos presentes na agenda internacional que acabou trazendo reflexos sobre as políticas públicas. Considero A.E.I. como produto de um amadurecimento da humanidade, que obriga a Educação refletir mais profundamente sobre seus propósitos e sobre a ideia de sociedade a ser construída a partir da escola (PR6).

Acho essas expressões inclusão e inclusiva muito complexa de se abordar, pois ela exige que a pensamos de forma relacional, ou seja, é necessário antes responder as seguintes questões: incluir quem? Onde? Incluir o quê? Para quê? Quando eu tomo a inclusão de uma pessoa com deficiência na escola é preciso ter clareza de que educação e de que escola estamos falando. Que finalidades educativas essa escola defende, pois a concepção de inclusão numa escola que tem por finalidade formar para os interesses do mercado de trabalho numa sociedade capitalista a inclusão é muito mais exclusão e dominação do que formação humana voltada para a emancipação. Incluir uma pessoa numa sociedade capitalista (incluindo a escola na sociedade capitalista) significa incluí-la no jogo da dominação de quem tem o poder, ou seja, um pequeno

grupo de pessoas usufruem do trabalho de um grande grupo de pessoas. Enquanto a maioria trabalhadora luta, trabalha e estuda para ao menos conseguir repor suas energias vitais para continuar trabalhando e usufruir de uns poucos bens materiais, o fruto do seu trabalho produz e mantém os privilégios da minoria. Nesse tipo de sociedade o discurso da inclusão vai na direção de produzir um discurso de ocultamento da realidade e de responsabilizar as vítimas pelo seu insucesso (PR7).

Em relação à educação inclusiva, notamos que os professores em maior número apresentam concepções mais alinhadas, uma percepção mais aprofundada, uma vez que em suas respostas apontam para problemas de caráter mais abrangentes. O PR6, sinalizou o A.E.I (Assistente Educacional Inclusivo) como direito humano e a PR7 reflete sobre a dominação capitalista como mantenedora de um sistema que privilegia poucos à custa do trabalho de muitos em uma sociedade que não é voltada para a formação humana e sim para a dominação.

No que diz respeito à estrutura para inclusão na UEG Anápolis, o discurso dos participantes são bem semelhantes. Todos concordam que a estrutura é precária e, alguns dos participantes da pesquisa sinalizaram com mais precisão essas fragilidades. É o caso do PR2 que aponta os fatores que dificultam a mobilidade, “um prédio antigo com muitas escadas o que dificulta a mobilidade, a rampa e um elevador que passam mais tempo estragados”. A PR3 reforça a falta de um elevador que funcione e de livros próprios para os deficientes visuais. E, as PR5 e PR7 falam sobre o NOD – Núcleo de Orientação Discente

Quando existia o Núcleo de orientação discente (NOD) na Unidade CSEH, soube de muitos alunos que passavam por dificuldades e que não sabíamos da existência. Educação inclusiva não é só aquele aluno com deficiências físicas que conseguimos identificar rapidamente. Tem muitos alunos com deficiência intelectual/cognitiva e problemas psicológicos que não conseguimos identificar na sala de aula. Quando acompanhava de perto o NOD, fiquei assustada do número de alunos que apresentavam problemas intelectuais/cognitivos e psicológicos. Depois disso, fiquei mais atenta aos alunos e entendê-los melhor. Hoje tenho mais um olhar de compreensão, ao invés de julgar a atitude deles na sala de aula. A rebeldia, a falta de atenção ou educação pode ser sinal de pedido de ajuda. Mas nem sempre vemos dessa forma, ainda mais um adulto que está na Universidade (PR5).

Do ponto de vista arquitetônico, os prédios, sem exceção, foram construídos sem a preocupação de facultar o livre acesso do portador de necessidades especiais de mobilidade a todos os itinerários que um estudante, técnico administrativo e ou docente possam desejar. Avanços muito tímidos vêm sendo incorporados aos prédios como elevadores, rampas de acesso, faixas de sinalização em alto relevo ou visuais etc. Os avanços arquitetônicos se dão de modo improvisado e o Conselho Estadual de Educação se mostra negligente em sua função de regulação desses aspectos. Do ponto de vista dos equipamentos, aí os problemas se agravam. Não tenho conhecimentos de máquinas para Braille, computadores adaptados para os PNEs sensoriais, nem bibliotecas com acervo próprio adaptado. Atualmente a UEG não tem nenhuma ação, ou projeto de assegurar a inclusão seja dos estudantes com

alguma deficiência seja dos não deficientes. Nesse período de pandemia ficou escarada a falta de política e de projeto de atendimento as necessidades dos estudantes vê qualquer tipo de ação, em algumas unidades e em alguns cursos se observa um esforço dos professores, técnicos administrativos de buscar alternativas para atender as necessidades específicas dos estudantes. Tanto os com algum tipo de deficiência quanto os sem deficiência (ao menos aparente). Vale esclarecer que até o ano passado a UEG tinha um núcleo de atendimento ao estudante com deficiência, mas, com o “redesenho institucional” alguns profissionais que atuavam foram demitidos e se contratou outros, portanto, não tem quem leve a frente as ações que atendam esses estudantes. A unidade universitária de CSEH chegou a adquirir equipamentos para atendimento a pessoa com cegueira ou baixa visão, mas, não se tem os profissionais que deem suporte para o atendimento desses estudantes e como houve um intensificação do trabalho dos professores com ampliação de carga horária de ensino e redução de carga horária na gestão nos laboratórios, onde se encontram os equipamentos, acarretando assim o não uso com dos equipamentos (PR7).

Para analisar as respostas dos participantes da pesquisa, retomamos o decreto de nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, art. 24 que estabelece

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004, p. 6).

A referida legislação nos provoca quanto à realidade dos fatos apresentados pelos professores; o que nos leva a perceber que existe uma distância entre o que está escrito e o que efetivamente é oferecido. Além de entendermos que o não cumprimento da lei reflete diretamente na entrada e dificuldade de permanência do aluno com algum tipo de deficiência na educação superior.

Ainda sobre esse assunto, é oportuno visualizar o PDI do curso em relação à acessibilidade. A UEG, percebendo as deficiências nas suas edificações

[...] está elaborando um programa de acessibilidade de acordo com a norma NBR 9050:2004 (Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos) para as suas instalações, adequando assim os espaços para atendimento diferenciado dentro das Unidades Universitárias (UEG, 2010, p. 111).

De todo modo, o relato dos participantes da pesquisa nos mostra que a universidade ainda não conseguiu executar o programa pensado. Porém a PR5 sinalizou o funcionamento do NOD – Núcleo de Orientação ao Discente, na qual atendia os alunos com deficiências

intelectuais/cognitivos e psicológicos. Núcleo que, segundo a PR7, recebeu equipamento que não foram utilizados por questão de carga horária reduzida dos gestores do local.

Questionados se o curso de Pedagogia da UEG – Anápolis prepara os alunos para trabalharem com a educação inclusiva, os participantes que se habilitaram responder essa pergunta, em sua maioria, disseram que sim. Porém apresentaram ressalvas. O PR1 enfatizou que “há um melhor trabalho com a pedagogia, mas ainda é muito deficiente”. O PR2 respondeu que “sempre estamos discutindo esse assunto nas reuniões de colegiado e faz parte de conteúdos em disciplinas como psicologia e políticas”. As PR3, PR5 e os PR6 e PR7 responderam:

Não creio que a resposta possa ser sim ou não. O preparo para essa questão da inclusão passa necessariamente pelos valores e concepções políticas tanto do professor quanto do aluno. Não existe um currículo mágico capaz de transformar um conservador reacionário em um indivíduo comprometido com um projeto de educação inclusiva (PR3).

Pelo pouco que acompanho, a formação ainda é deficitária, mas melhorou bastante. O curso proporciona palestras com profissionais de saúde e de educação. É uma iniciativa importante, mas precisa ser mais trabalhada (PR 5).

O curso de Pedagogia da UEG não é um bloco monolítico. Algumas disciplinas tangenciam a questão da Educação Inclusiva do ponto de vista teórico, todavia percebo um silêncio curricular absurdo acerca da prática inclusiva (PR6).

Ofertando disciplina que tratam de questões vinculadas a deficiência, promovendo palestras e seminários sobre temas vinculados a essa questão, orientação de trabalho de conclusão de curso sobre a temática. Entendo que essas ações são necessárias, mas não suficientes para assegurar que esses futuros professores concluam o curso sabendo lidar com todo e qualquer tipo de deficiência, mas saem tendo a certeza da necessidade de se estudar mais sobre essa temática, para que se consiga de fato atender esse grupo de pessoas (PR7).

As respostas dos professores nos remetem à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, mais especificamente o art. 2º em que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério aplica-se a modalidade da Educação Especial. Por isso, percebemos que, para cumprir as diretrizes, é necessário que o curso ofereça também uma formação inicial voltada para a educação inclusiva.

Quando perguntamos se eles tiveram experiências com o aluno com alguma deficiência na UEG, a resposta foi unânime entre os professores. O PR2 relatou que

[...] tive dois alunos que modificaram minha prática no processo de ensino aprendizagem. Tive de mudar minha forma de falar na sala de aula, preparar provas com fontes bem maiores e criar formas de avaliar específicas para

eles.

Esta resposta remete às considerações de Masetto (2002), quando o autor considera que o professor formador carece de domínio na área pedagógica e a compreensão do processo de ensino aprendizagem. Conforme esse autor, o professor,

Precisa dominar quatro grandes eixos, processo de conceito de ensino aprendizagem, o professor como gestor e receptor do currículo, a compreensão da relação professor aluno, e a teoria da prática básica da tecnologia educacional. E como objetivo máximo da docência, o processo ensino de aprendizagem que exige do professor ter clareza do que é aprender, de como se aprende na educação superior, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia (MASETTO, 2002, p. 20).

Assim sendo, Masetto (2002) se refere ao domínio de eixos fundamentais para a mediação do ensino aprendizagem na educação superior; questão que foi sinalizada na resposta do PR2, por que o professor relata que buscou compreender a melhor forma para atender as necessidades do aluno com determinada deficiência.

Do mesmo modo, o participante PR4, narrou que “sim. Autista e baixa visão. O primeiro não é deficiência, mas é um desafio da mesma forma. Com baixa visão adaptamos o material, mas com a aluna autista ainda temos muito a avançar”. Sobre esse questionamento, os participantes PR5 e PR7 explanaram que,

[...] tive experiência com 4 alunos (dois surdos, um visual - médio e outro físico/intelectual). A experiência foi muito boa e aprendi muito com eles. Deu trabalho adaptar os materiais das aulas e até explicar o conteúdo da disciplina. Apesar da deficiência portada por eles, eu os tratava como alunos normais e não tinham nenhum privilégio por causa das condições que tinham. Eles eram bastante independentes (PR5).

Penso que a família tem que ajudar nisso também. Mesmo com deficiência, eles são capazes de realizar tudo que quiserem. Sim, eu tive. Foi difícil, pois tive que lançar mão de outro tipo de abordagem para conseguir entender como aprendiam e que tipo de interferência eu poderia fazer sem desconsiderar as limitações colocadas pela deficiência e sem negligenciar com o conhecimento (PR7).

As respostas supracitadas nos mostram uma consciência e responsabilidade dos participantes, PR5 e PR7, o que nos leva a lembrar Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89),

[...] As transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

O PR6 relatou que já teve experiência com alunos com deficiências, tanto na condição de professor quanto de gestor do campus e assim discorreu,

A centralização orçamentária e a falta de uma política institucional de Educação Inclusiva se apresentam desde as baixas condições de acesso do PNE (proporcionalmente, quase não encontramos pessoas com necessidades especiais de aprendizagem aprovadas no processo seletivo) até nas condições de permanência. Os setores de Engenharia e Arquitetura da instituição são precários e sem recursos humanos e materiais para as adaptações arquitetônicas. Os professores, de modo geral, não passaram por formação inicial nem continuada para o atendimento pedagógico desses poucos alunos que acessam e permanecem. Considero que as reflexões sobre a necessidade de avançar na Educação Inclusiva são incipientes, isoladas e desarticuladas do currículo.

Confrontando a fala do PR6, como exposto no capítulo dois, trazemos Garcia, Bacarin e Leonardo (2018, p. 35)

[...] podemos ressaltar garantias educacionais incorporadas ao Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001, 2001). No Plano, evidencia-se a importância da preparação dos recursos humanos (professores, pessoal administrativo, técnicos e auxiliares) no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a oferta de recursos pedagógicos que atendam as especificidades desses estudantes e, também, ressalta a garantia da Educação Especial em todos os níveis de ensino (Lei nº 10.172/2001, 2001) (GARCIA, BACARIN e LEONARDO, 2018, p. 35).

Assim, observar o que determina a lei em relação às respostas dos professores aumenta nossa inquietação. Mesmo porque a orientação quanto à preparação de todo corpo administrativo, bem como dos gestores e, primordialmente, dos professores são requisitos básicos para receber o público da inclusão na educação superior, do mesmo modo conduzir a formação desses.

Finalizamos o questionário solicitando sugestões sobre algum tema que não foi contemplado no questionário e, aqui, destacamos algumas respostas:

Considero muito relevante e que seja um documento para alerta e melhoramento para estarmos preparado para lidar com casos assim (PR1).  
Sim! Penso que a questão da inclusão não é só para alunos com alguma deficiência, mas que o tema deva ser abordado também na questão de um processo civilizatório em que todas as pessoas importam e devem se sentir pertencentes a um coletivo de toda a sociedade. Em outras palavras, que a sociedade seja também inclusiva! (PR2).  
É preciso entender que a inclusão chegou na universidade e nos preparar melhor para esse trabalho (PR4).

Talvez fosse importante considerar que, estamos respondendo esse questionário em um momento muito difícil da história do Brasil, pois estamos vivendo um momento de pandemia em que o país está em segundo lugar no mundo em número de mortos e de pessoas contaminadas e que estamos passando por um desmonte das políticas educacionais que deveriam estar sendo implementadas por força da Constituição de 1988, da LDB 9394/1996 e do PNE 2014/2024. E, no bojo dessa política estão impondo uma reforma curricular (o que foi aprovado não foi o que foi discutido) que avilta o conhecimento científico a ser ensinado aos estudantes da Educação Básica, esvazia e precariza o trabalho do professor, ataca seus direitos trabalhistas duramente conquistados e ataca o curso de Pedagogia com a aprovação da Resolução nº 2/2019. Além das aulas remotas (Educação a Distância) que escancara as fragilidades da escola e dos sistemas de ensino em assegurar o direito a educação. Nesse contexto de ataque a educação escolar o atendimento a diversidade de um modo geral será, ainda mais prejudicado (PR7).

Com essas observações, notamos mais uma vez, a preocupação dos participantes da pesquisa para com a inclusão. E, notamos que os pesquisados acreditam que o estudo pode servir de alerta para a instituição e também pode contribuir para melhor prepará-los para o atendimento ao aluno com alguma deficiência. Os participantes da pesquisa chamaram atenção para a questão da necessidade de uma sociedade mais inclusiva em todos os âmbitos e não somente das pessoas com algum tipo de deficiência na esfera acadêmica. Destacaram, ainda, a Resolução de nº 2/2019 como inconsistente e capaz de afetar desfavoravelmente a diversidade na educação escolar. Assim sendo, as respostas e sugestões dos participantes da pesquisa apontam para um fato inevitável: a necessidade de muita discussão sobre inclusão, sobre a resolução mencionada e a formação dos formadores; assuntos para serem ampliados em outras pesquisas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação discutimos as premissas nas quais a educação superior brasileira está pautada. Buscamos compreender melhor a legislação voltada pra esse nível de ensino, mais especificamente, de entender a perspectiva voltada para a educação inclusiva no âmbito da educação superior no curso de Pedagogia da UEG (Unidade Universitária de Anápolis), turno matutino, refletindo sobre um cenário amplo e complexo que envolve professores e alunos na perspectiva da inclusão.

Para tanto, a pergunta que norteou esse trabalho foi: qual a percepção dos professores do curso de Pedagogia da Unidade Universitária Anápolis no que se refere à formação para a inclusão? Na busca por responder esse questionamento, o objetivo geral do trabalho foi compreender a formação dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis para formação de futuros formadores para inclusão.

Além das ponderações oriundas do aporte teórico, analisamos as os questionários respondidos por três gestores - Coordenador da Unidade, Coordenadora Setorial do curso de Pedagogia, Coordenadora Pedagógica da Unidade - e por professores formadores do curso de Pedagogia da Unidade Universitária Anápolis. E, ainda, apresentamos um estudo documental sobre o PPC e o PDI, analisando quais as perspectivas apresentadas em relação à educação inclusiva e a conformidade com legislação vigente.

Para conseguirmos fazer uma análise ampla dos aspectos teóricos que sustentam o curso de Pedagogia, esclarecemos questões imprescindíveis para o entendimento do assunto, como: formação de professores; professor formador; educação inclusiva na educação superior; políticas públicas; dentre outros assuntos que foram fundamentais na construção do aporte teórico desta pesquisa.

A partir do primeiro capítulo em que exploramos a história do curso de Pedagogia e os aspectos legais para a formação do professor no Brasil, vimos que o caminho foi árduo desde o início. Foram anos de lutas, de muitos decretos, artigos, leis, idas e voltas, mudanças de paradigmas, até o reconhecimento do profissional docente. Talvez essa trajetória que ampliou-se paralelo ao desenvolvimento sócio econômico do país, mediante a interesses particulares dos políticos e das classes dominantes, contribuiu para indagações que permeiam o curso até os dias atuais.

Por isso, elencamos questões como as políticas públicas que nos mostraram que existe uma perspectiva de um olhar mais aprofundado quanto à qualificação profissional dos



pedagogos e também a matriz curricular do curso que, mesmo sofrendo alterações nesse percurso, ainda enfrenta críticas em relação à carga horária total do curso, por exemplo, porque esta, é vista como insuficiente para formar o gestor e educador para as séries iniciais.

Assim, inferimos sobre a formação do professor formador na educação superior no curso de Pedagogia tendo em vista que foi um dos eixos desta pesquisa. Portanto, percebemos que trata-se de uma atividade complexa, pois é um processo contínuo de desenvolvimento e troca de experiências que necessita de mais cuidado por parte do governo, mais discussão por parte das universidades, faculdades, entidades representativas da classe e reflexão crítica por parte do professor. Isto porque, em nossas análises, consideramos que muito se fala da formação inicial e continuada para professores da educação básica, e, na educação superior, para lecionar, o professor precisa do título de pós-graduação *lato sensu* ou *strictu sensu*, o que nos moveu a aprofundar nossa reflexão no sentido de entender a capacitação dos professores para a inclusão na educação superior.

Sendo assim, buscando contribuir com as respostas dos objetivos específicos, verificamos que os professores da educação superior precisam de capacitação constante, porque a formação continuada nesta área é pouco executada e falha. Sem esquecer que lecionar no cenário atual significa entender à diversidade e contribuir para a inclusão num sistema culturalmente excludente. Diante disso, consideramos que a morosidade no processo de inclusão voltado para a educação superior, a cultura naturalmente eliminatória e a própria dificuldade nas determinações do curso, certamente, tenham cooperado para que um percentual significativo dos docentes atuantes nas universidades não estejam preparados para atender o público da inclusão.

Para entender melhor as demandas da educação inclusiva na educação superior e ainda na tentativa de colaborar com um dos objetivos específicos desta pesquisa, apresentamos no segundo capítulo a responsabilidade das políticas públicas no sentido de proporcionar a inserção do aluno com algum tipo de deficiência na universidade, bem como as transformações históricas sociais até os dias de hoje. Por consequência, concluímos que a mudança de mentalidade num país com o histórico como o Brasil leva séculos para se concretizar. No entanto, mudanças aconteceram e, aos poucos, com o apoio da legislação o público alvo da inclusão teve a possibilidade de frequentar os espaços escolares, mesmo que ainda de forma um tanto precária.

Diante disso, é importante destacar que na educação superior, a temática inclusão ainda é considerada recente. Por isso, verificamos que atuar na perspectiva da inclusão no meio acadêmico é um desafio para os docentes. Por outro lado, identificamos as dificuldades de

permanência do alunado público alvo da inclusão, indicativo que requer estudo inerente para que essa permanência seja efetivamente trabalhada. Em razão disso, eis a importância de entendermos a concepção dos professores do curso de Pedagogia da Unidade Universitária Anápolis para a inclusão.

Averiguamos que os documentos institucionais PDI e PCC estão de acordo com a legislação. O PDI contempla resoluções federais que buscam atender os alunos com deficiências. O PPC está em concordância com o Plano de Desenvolvimento Institucional e atende também às DCNs e em sua matriz curricular traz disciplinas como Libras, assim responde a parte das exigências do Ministério da Educação. Sobretudo, é fundamental manifestar que entre o que encontra-se escrito nos documentos PPC e PDI analisados e o que é executado e oferecido, existe um certo distanciamento.

Ainda na tentativa de responder parte dos objetivos específicos, no terceiro capítulo os dados colhidos via questionário respondido pelos gestores por email, nos mostram que os participantes da pesquisa compreendem a inclusão, identificam a fragilidade na estrutura física da Unidade Anápolis e também lamentam o encerramento do Núcleo de Acessibilidade Aprender sem Limites (NAASLU) em 2019.

Logo, respaldados nas falas dos entrevistados, notamos que quando nos referimos à formação de professores para a inclusão nesta unidade de ensino, as opiniões se dividem entre os três gestores. Isto porque não foram apresentadas respostas categóricas, pois um dos participantes da pesquisa percebe as atividades de extensão como suficientes; outro participante entende como superficial; e, o terceiro expõe que os departamentos NOD núcleo de orientação ao discente e NAASLU são responsáveis por isso, mas não esclarece como. Lembrando que o NAASLU não está funcionando. Então, consideramos a necessidade de um olhar mais atento para a temática da inclusão por toda a Unidade Universitária de Anápolis.

Percebemos, ainda, que há uma preocupação por parte dos gestores em conceber uma unidade mais inclusiva. Para isso, vislumbramos que são necessárias interferências das autoridades governamentais do estado e o aprimoramento para inclusão por parte de todo o corpo administrativo desta unidade, uma vez que não se trata apenas da inserção dos alunos com alguma deficiência na universidade, mas também da permanência e formação deste público na educação superior.

Sendo assim, defendemos o retorno do funcionamento do NAASLU, do cumprimento das políticas públicas para a inclusão, como: formação continuada na concepção da inclusão; organização da acessibilidade nos prédios; dentre outros. Ainda nesta perspectiva, acreditamos que é possível e necessária a sensibilização dos professores e colaboradores em

relação ao crescente número de alunos com algum tipo de deficiência na universidade, além da investigação da matriz curricular do curso de Pedagogia para atender as demandas atuais dos alunos que chegam à universidade e apresentam algum tipo de deficiência.

Exibimos a análise da concepção dos professores na perspectiva da inclusão, apresentada também no capítulo três. Os questionários nos revelaram que as opiniões dos professores formadores estão bem próximas das respostas dos gestores. O estudo nos permite enunciar que maioria dos professores formadores atuantes no curso de Pedagogia da Unidade Anápolis, no turno matutino, não se sentem capacitados para atender os alunos com necessidades especiais. Os formadores não possuem especialização na referida área, não fizeram nenhum curso voltado para a inclusão e acreditam que a graduação não ofereceu habilitação necessária para atuar na perspectiva inclusiva.

Ainda assim, a maioria deles já tiveram experiências com alunos com alguma deficiência. Dessa forma, por meio das respostas, fica claro que todos compreendem o exercício da docência e o direito à educação desses alunos e, por isso, apesar das dificuldades e falta de capacitação para o manejo dos equipamentos disponíveis para determinadas deficiências, os professores buscaram conhecimentos necessários para mediar o ensino aprendizagem e atender da melhor forma as limitações apresentadas pelos alunos em questão. Frente ao exposto, inferimos que nesta unidade não é recorrente a formação continuada no que se refere à inclusão.

Em relação à matriz curricular do curso, destacamos que os professores formadores em sua maioria sentem falta de um olhar mais humano, mais atento, mais aprofundado para a inclusão, fato que nos leva a questionar a existência de uma lacuna na formação do pedagogo egresso desta instituição no que se refere aos fundamentos da formação para a inclusão. Sendo assim, é preciso lembrar que a matriz do curso de Pedagogia da Unidade Anápolis não possui nenhuma disciplina que contemple necessariamente a inclusão.

Diante dessa reflexão, a inquietação que permeia é: como um curso de Pedagogia na atual conjuntura em que alunos com necessidades específicas estão nas redes regulares de ensino, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, não oferece, pelo menos, uma disciplina que retrate essa realidade? Situação que, na nossa concepção, carece de reflexão por parte dos gestores, professores formadores, no sentido de buscarem estratégias para suprir essa lacuna apresentada na estrutura curricular do curso.

Elucidando a pergunta problema desse estudo, as respostas dos professores formadores nos mostram que a percepção dos mesmos sobre a formação para inclusão ainda é deficiente. Nesse sentido, consideramos pertinente fortalecer a problemática da inclusão na universidade e não somente nas licenciaturas, muito menos, somente no curso de Pedagogia.

Mesmo porque pensamos que essa temática requer mais atenção, mais discussão, maior conscientização por parte de todos que integram o universo acadêmico.

Em relação à estrutura física da Unidade Anápolis para a inclusão, de acordo com as respostas dos participantes da pesquisa, é insuficiente. Apesar dessa afirmação destacamos a fala do PR2, trata-se de “um prédio antigo, com muitas escadas o que dificulta a mobilidade. Por isso é insuficiente para atender cadeirantes e ou quaisquer outros alunos portadores de necessidade”.

Em suma, ao analisar as respostas dos participantes desta pesquisa, constatamos que a formação de professores para inclusão na Unidade Universitária de Anápolis ainda é incipiente. De acordo com os relatos, a maioria dos professores formadores se mostram comprometidos e sensibilizados com o assunto inclusão; no entanto, alegaram que não receberam formação satisfatória para atuarem nesta modalidade de ensino. O que podemos inferir que a falta de recebimento de qualificação de forma específica pode causar uma fragilidade no processo formativo do curso de Pedagogia.

Por isso, acreditamos na necessidade de mais pesquisas e aprofundamentos de estudos a fim de ampliar as discussões sobre esse tema no âmbito da educação superior.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Adrian; RIGO, Mariana. Pedagogia em ação: o papel do pedagogo e suas diversas atuações. **Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional**, v. 44, nº 2, mai./ago. 2018. Rio de Janeiro: SENAC, 2018. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/694>. Acesso em: 10/05/2020.

AMOROSO, Sônia Regina Basili. Inclusão do deficiente no ensino superior: uma perspectiva para a inclusão social. **Revista Multidisciplinar** - Faculdade do Noroeste de Minas. Vol. 1, nº 15, 2019. Recebido em 28 fev. de 2019. Aprovado em 04 abr. de 2019. Disponível em: [http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/562](http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/562). Acesso em: 25 nov. de 2019.

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. **Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018: 115-125. Disponível em: <https://repositorio.observatoriodocuidado.org/handle/handle/2000>. Acesso em: 20/07/2020.

ANSELMO, Roberto Derivaldo. **Inclusão, Currículo e Formação de professores: uma perspectiva para formação de professores (as)**. Tese. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. Centro de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação. 2016.

ANTUNES, Ricardo; RIDENTI, Marcelo. Operários e estudantes contra a ditadura: 1968 no Brasil. v. 25, n.1 (2020) - jan./abr. Mediações - **Revista de Ciências Sociais**. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3319>. Acesso em: 20 jun.2020. Acesso em: 31 mar. de 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AQUINO, Soraia Lourenço de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm). Acesso em: 15/07/2020.

BRASIL, **Ato Adicional de 1834**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm) Acesso em 22 mai. 2018.

BRASIL, **Decreto-lei nº 19.851 11/04/1931**. Que dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Brasília, Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 7 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br) Acesso em 7 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.540**: fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília: Presidência da República, [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692**: promulgada em 11 de agosto de 1971, Lei da reforma de 1º e 2º graus de 1971. Brasília: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 05 abr. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jan. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**: de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jan. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1999]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) . Acesso em: 20 jan. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html> Acesso em: 21 jan. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.554**, de 7 de agosto de 2000. DOU: Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, p.1, 8 ago. de 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3554.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm). Acesso em: 05 abr. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.860**, de 9 de julho de 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3860.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm). Acesso em: 22 agosto. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 22 de jan. De 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10436&ano=2002&ato=5c3g3ZE5ENnpWTcd1> Acesso em: 22 de jan. De 2020.

BRASIL. **Portaria nº 3.284/03**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. DOU: Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, p. 12, 7 nov. de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 01 jan. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5296&ano=2004&ato=e93UTVq5keRpWT529> Acesso em: 22 de jan. de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. DOU: Oficial da União, seção 1, Brasília,

p. 11, 16 mai. de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 mai. de 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. DOU: Oficial da União, Seção 1, Brasília, p. 17, 5 out. de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em:

BRASIL. **Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7234&ano=2010&ato=b10MzYU5EMVpWT28c> Acesso em: 26 de jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1030066/decreto-7626-11> Acesso em: 25/07/2020.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior**. Brasília: SECADI/ SESu, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 7 abr. de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005/2014 de 15 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. DOU: Diário Oficial da União, edição extra, seção 1, Brasília, p. 1, 26 jun. 6 de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 31 mar. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Resolução N.º 02 de julho de 2015a**: define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: CNE/MEC/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015b**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). DOU: Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, 7 jul. de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13409&ano=2016&ato=dc0kXUE90dZpWT26c> Acesso em: 01 de abr. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Anísio Teixeira de Educação e Pesquisa. **Censo da educação superior 2017**. Brasília: MEC/ INEP, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 02 mai. de 2019.

BRASIL. **A Declaração Universal Dos Direitos Humanos e os Objetivos De Desenvolvimento Sustentável: Avanços E Desafios (DUHD)**. ISBN: 978-85-85142-85-8. Brasília: DF. 2018.

BRASIL. Ministério da economia. **Relatório anual de avaliação 2019**: plano plurianual 2016-2019, volume II, anexo I – evolução de indicadores. Brasília: Ministério da Economia, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios/2020/relatorio-anual-de-avaliacao-plano-plurianual-2016-2019-volume-ii>. Acesso em: 20 abr. de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 20 de mai. de 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início de escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987. 238p. (Série: Teses Universitárias, 1).

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a Atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 101-102, dez. 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBP AE** – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2008.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação** - PUC, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826>. Acesso em: 25. Jun. 2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza. **A atuação docente junto a estudantes com deficiência na Educação Superior**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP. 2018.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **O PNE e as Universidades Estaduais Brasileiras: Assimetrias Institucionais, Expansão e Financiamento**. 2018. 387f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2018.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista de Educação Especial**, n. 27, 2006. - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350>. Acesso em: 25. Jun. 2020.



CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>. Acesso em: 29 de Dez de 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; OLIVEIRA, Ana Flavia Teodoro de Mendonça; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Uma análise do perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais da região centro-oeste. **Rev. Educação Especial em Debate**. v. 2. n. 05. | jan./jun.2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/reed/article/view/20984>. Acesso em: 28 de agosto de 2020

DÍAZ, Félix, et. al.. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. [online]. – Universidade Federal da Bahia. Salvador EDUFBA, 2009. Disponível em: HYPERLINK "http://books.scielo.org/id/rp6gk" http://books.scielo.org/id/rp6gk Acesso em: 25. Jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAAE** - v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43529/27398>. Acesso em: 25. Jun. 2020.

DOURADO, Luis Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 27. Jun. 2020

DOURADO, Luis Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 06. Dezembro de 2020.

ESCABORA, Carina.; STESSE, Fabiana Cristina de Sousa. Formação de Educadores e Educação Inclusiva: Uma Relação Dialógica na contemporaneidade. p. 81-100. In: SEABRA JUNIOR, M. O.; CASTRO, R. M. (org). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Érika Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª edição. São Paulo: Paz e terra, 2005.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, 2018: 33-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-33.pdf> . Acesso em: 23 mai. de 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores Para uma mudança educativa.** Coleção Ciência da Educação Século XXI. Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; ROVAI, Evangelina. Alguns aspectos da legislação sobre a formação do professor primário (1957 a 1975) no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 20. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. Disponível em: [HYPERLINK "http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1733/1717"](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1733/1717) \h  
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1733/1717>. Acesso em: 01 abr. de 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. 2010. **Revista Educação. Soc.** (Campinas), vol.31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 mai. de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Et. al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação Inicial De Professores Para A Educação Básica: Pesquisas E Políticas Educacionais. **Rev. Estudos em Avaliação Educacional.** v. 25, n. 57. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2823> Acesso em: 25/08/2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. **Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos.** Governo do Estado de Goiás. Disponível em: [https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=79&Itemid=145](https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=145) Acesso em: 30/08/2020.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo.** Tradutor Attilio Brunetta. Lisboa: Educa, 1997.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso, ANDON, Simone, Barreto. A Resolução cne/cp n. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento da ANFOP** – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 10 Jan. 2021

GUERREIRO, Maria Bessa Rebelo; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior** (Campinas), vol.19 n.º 1, 31-60, Sorocaba, Mar. 2014. Recebido em 02 fev. de 2012. Aprovado em 04 abr. de 2012. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003). Acesso em: 28 mar. de 2020.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Formação de professores para educação especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas.** Dissertação.

Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. 2015.

INEP. **Censo da educação superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 20 fev. de 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. [online]. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JUNIOR SEABRA, Manoel Osmar; CASTRO, Rosane Michelli de (org.). Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado. – UNESP Marília: Oficina Universitária. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, v.2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 224

KULESZA, Wojciech. A institucionalização da escola normal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1243>. Acesso em: 27 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LINÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas Exigências educacionais e a profissão docente 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol.27, n.96, pp.843-876. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>. Acesso em: 28 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa; CORDEIRO, Ana Paula; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas - UNESP Campus Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/formacao-do-pedagogo\\_e-book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/formacao-do-pedagogo_e-book.pdf). Acesso em: 09 Mai. de 2020.

LOPES, Sonia de Castro. A estrutura curricular da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica. **Revista educação em questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 96-120, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4466>. Acesso em: 09 Mai. de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? e como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARIA, Bárbara. **O número de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é baixo no Brasil:** o percentual de alunos portadores de deficiência é menor em faculdades particulares. Publicado em: 27 jun. 2018. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-ensino-superior-ainda-e-baixo-no-brasil>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MARTINS, Adriana Claudia, CAMARGO, Maria Cecilia da Silva. Docência no ensino superior: saberes necessários ao docente universitário. In: DOMINGUEZ, Fabiane da Rosa; TRINDADE, Thais Pulgatti.(Orgs). **Docência Universitária: novas tendências e metodologias de aprendizagem, ensino e formação.**Rio de Janeiro. 2020

MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2006.

MASETTO, Marcos T. **Docência na Universidade;** 4 ed. Editora: Papyrus, 2002.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido; Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Cad. Pesq.,** São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9293>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **O planejamento educacional no Brasil.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum,** São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 18 Dez. 2020

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. **A Inclusão das Pessoas com Deficiência: Educação no ensino Superior Brasileiro.** Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. 2016.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 28 out. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2000.

MOTTA, Gláucio Rodrigues. **Formação de professores para o contexto da educação inclusiva**: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos. Tese. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação em Educação. 2015.

NETO SHIGUNOV, Alexandre. **História da educação brasileira**: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo: Salta, 2015.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (coord.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n° 3, p. 3. Porto Alegre, 2019.

NUNES, Edson de Oliveira. **Educação superior no Brasil**: estudos, debates, controversias; com equipe e colaboradores do observatório universitário. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS -ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Publicada em 10 de dezembro de 1948. Rio: UNIC, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> . Acesso em: 19 mar. De 2020.

PEREIRA, Jhonata Moreira; SEVERO, Denise. O processo de monitoramento e avaliação do plano nacional de educação: breve histórico no PNE 2001-2011 e premissas do Ministério da Educação para o PNE 2014-2024. **Revista Baquara**. Maio 2019 v ol 1 n 01 issn 2675-2964. Disponível em: [www.revistabaquara](http://www.revistabaquara). Acesso em: 16 Dez. 2020

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014 -2024. **Cad. CEDES** vol.35 no.97 Campinas Sept./Dec. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000300483](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300483) Acesso em: 20 de jan. de 2020.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva**: limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; VIEIRA, Graziella Pereira. A relação teoria e prática na formação de professores. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas (org.). **Docência Universitária**

2: práticas interdisciplinares no ensino superior. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SOUZA, Carla Salomé Margarida de. Docência no ensino superior: saberes necessários ao docente universitário. In: DOMINGUEZ, Fabiane da Rosa; TRINDADE, Thais Pulgatti.(Orgs). **Docência Universitária: novas tendências e metodologias de aprendizagem, ensino e formação**. Rio de Janeiro. 2020

REVISTA DO ENSINO SUPERIOR. Matrículas de alunos com deficiência representam menos de 0,5% do total. **REVISTA DO ENISNO SUPERIOR** [Online], edição 225, 24 jan. de 2018. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/matriculas-de-alunos-com-deficiencia-representam-menos-de-05-do-total/>. Acesso em: 10 jan. de 2020.

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades – Revista de História**, Belo Horizonte v. 7, n. 2, p. 410-434, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635>. Acesso em: 10 mai. de 2020.

ROTHEN José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008 453 Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 23 de maio de 2020.

ROTA JUNIOR, César. Educação e mobilidade social: um estudo sobre a legislação educacional brasileira educação. **Educação, sociedade & culturas**. nº 38, 2013, 169-184. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323452646\\_Educacao\\_e\\_Mobilidade\\_Social\\_Um\\_e\\_studo\\_sobre\\_a\\_legislacao\\_educacional\\_brasileira](https://www.researchgate.net/publication/323452646_Educacao_e_Mobilidade_Social_Um_e_studo_sobre_a_legislacao_educacional_brasileira). Acesso em: 27 jul. 2020.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Terezinha Guimaraes. Acesso e Permanência do aluno com deficiência na Instituição de ensino superior. 2009. **Revisa Educação Especial**, v.22 n.34. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273> Acesso em: 25/17/2020.

SANTANA, Rômulo Renato Cruz. **A Educação Inclusiva na formação do docente no Ensino Superior**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás Regional Jataí. Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação. 2019.

SANTOS, Thiffanne Pereira; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias** [Online] – UNIOESTE, v. 10 , n. 02, p. 330-344, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835> Acesso em: 10 mai. de 2020.

SANTANA, Romulo Renato Cruz; Vanderlei Balbino da Costa. A Educação Inclusiva na Formação do Docente no Ensino Superior. 2019 Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/>. Acesso em: 31 de julho de 2020.

SAMPIERI, Roberto. Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, Maria Dell Pillar Bapatista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 10 mai. de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. / Dermeval Saviani [et. al]- Campinas-SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n°.130, p. 127, jan. 2007.

SAWAIA, Bader. (org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**. vol. 20, n° 56, São Paulo, Jan./ Abr. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142006000100012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100012). Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Michela Carvalho da. **Educação inclusiva**. [online]. Porto Alegre: Sagah, 2017. Disponível em: <http://www.florence.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PPC-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. [online]. ISBN: 9788523206772. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cb>. Acesso em: 26 jun de 2020.

SOUZA, Bello Donaldo. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Periódico - estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3001> Acesso: 10 mai. de 2020.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. **A educação especial no ensino superior**: o atendimento educacional especializado na Universidade Estadual de Goiás. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, Dolores Cristina. **Docência Universitária: Interfaces entre avaliação Institucional, necessidades Formativas e desenvolvimento profissional docente.** Tese. Universidade de São Paulo – Faculdade De Educação. 2018.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores: Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação.** Mai, Jun, Jul, Ago, 2000, nº 14. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200005&script=sci_arttext). Acesso: em 29 abr. 2020.

TARDIF Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2014.

TEIXEIRA, Anísio. et. al. **Trajetória de liberais radicais pela educação pública.** São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2000.

UNESCO. Organização das nações unidas para a educação, A Ciência E A Cultura. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?**. [online]. Brasília: UNESCO, 2016. 91 p. Disponível em: <https://www.livredocencia.com/home/unesco-repensar-educacao-rumo-um-bem-comum-mundial/>. Acesso em: 19 mar. de 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019.** Anápolis, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia Anápolis,** 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **LEI Nº 20.748, DE 17 DE JANEIRO DE 2020.** Reforma administrativa da UEG. Disponível em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/universidade\\_estadual\\_de\\_goias\\_306/noticias/51900/Reforma\\_Administrativa\\_da\\_UEG.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/universidade_estadual_de_goias_306/noticias/51900/Reforma_Administrativa_da_UEG.pdf) Acesso em: 10/08/2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU nº 020/2013 de 27 de março de 2013.** Anápolis, 2013.

VASCOCELLOS, Maura Maria Morita; SORDI, Mara Regina Lemes. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Revista Interface, Comunicação e Saúde.** Aprovado em 2015. Publicado em 2016. vol. 20(57): 403-14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v20n57/1807-5762-icse-1807-576220150450.pdf>. Acesso: em 25 abr. 2020.

VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira 1951-2010: de Getúlio a Lula.** São Paulo: Cortez, 2015.



## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA UEG - Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

#### COORDENAÇÕES - CURSO E PEDAGÓGICA

#### I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL

1. Nome:
2. Faixa Etária:  
( ) 30 a 34 anos ( ) 35 a 39 anos ( ) 40 a 44 anos ( ) 50 a 54 anos ( ) 55 a 59 ( ) 60 a 64
3. Há quanto tempo trabalha como profissional da educação e quais são as funções já exerceram?
4. Há quanto tempo atua no Ensino Superior?
5. Quais funções você já exerceu no Ensino Superior?
6. Qual sua carga horária de trabalho atual?
7. Há quanto tempo trabalha como coordenadora pedagógica da UEG?
8. Já trabalhou na Educação Básica?  
( ) Sim / Já trabalhou como professora regente em uma sala de aula regular na qual havia alunos com deficiência?  
( ) Não

#### II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

9. Graduação. Indique nome(s) o(s) curso(s)
10. Pós-graduação *latu sensu/stricto sensu*. Indique nome(s) do(s) curso(s):
11. Formação continuada na área da Educação Inclusiva. Indique nome do(s) curso(s):

#### III- FORMAÇÃO CONTINUA

12. O que você entende por Educação Inclusiva?
13. A UEG - Anápolis oferece uma formação que capacita futuros professores para atuar na Educação Inclusiva? Justifique.
14. Você considera que sua formação lhe oferece os subsídios necessários para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva colaborando para o processo de inclusão desta instituição? Justifique.
15. A UEG – Anápolis oferece formação continuada na área de inclusão para os professores de um modo geral?  
( ) Sim / Quais?  
( ) Não

#### IV- ESTRUTURA E ENSINO APRENDIZAGEM

16. Se coordenador pedagógico indique quantos alunos com deficiência estão matriculados na Instituição por curso, se coordenador de curso indique apenas a quantidade do referido curso? Se possível cite os tipos de deficiências?
17. A estrutura atual da UEG - Anápolis consegue, de maneira geral, atender os alunos que possuem algum tipo de deficiência?  
( ) Sim  
( ) Não /Explicita os problemas que você considera mais visíveis.
18. Quantas disciplinas há no curso que Pedagogia que diz respeito à Educação Inclusiva?

19. Você considera que esta (ou estas) disciplina (s) é (são) suficiente (s) para preparar os futuros professores para atuar na Educação Inclusiva?
20. Como você colabora com o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial da instituição?
21. Existe um acompanhamento do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (se existir na instituição) ?
22. É possível identificar se há (ou não) repercussão entre os professores a respeito do trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (se existir na instituição) no processo de inclusão dos alunos com deficiência? Justifique.
23. O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (se existir na instituição) contribui para a formação dos futuros professores para atuar na Educação Inclusiva?

#### **V- SUGESTÕES**

24. Gostaria de fazer alguma observação ou comentário sobre um tema que não foi contemplado nessa entrevista?

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**COORDENADOR DA UEG - Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e**  
**Humanas.**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Faixa Etária: ( ) 20 a 29 anos ( ) 30 a 39 anos ( ) 40 a 49 anos ( ) 50 a 60 anos
3. Há quanto tempo atua como diretor da UEG - Anápolis?  
\_\_\_\_\_
4. Quais funções já exerceu dentro desta Universidade?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Já ministrou alguma disciplina no curso de Pedagogia nesta Instituição?  
( ) Sim ( ) Não  
Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Qual sua carga horária de trabalho atual? \_\_\_\_\_
7. Qual sua percepção para a estrutura geral da instituição no caso de receber, acolher e mediar o ensino aprendizagem do aluno com algum tipo deficiência?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Quantos alunos com algum tipo de deficiência são matriculados nos cursos dessa Instituição? É possível identificar os tipos de deficiências?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Possui formação na área da inclusão?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Em sua opinião a Universidade fornece subsídios suficientes para que os egressos do curso consigam trabalhar de maneira satisfatória a questão da deficiência nas salas de aula em que trabalharão?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. A universidade também propicia aos professores oportunidades de capacitação na área da inclusão?

---

---

---

12. Em sua opinião, quais as medidas seriam ideias para que a Universidade preparasse melhor os futuros professores para a atuação na Educação Inclusiva?

---

---

---

13. Gostaria de fazer alguma observação ou comentário sobre um tema que não foi contemplado nessa entrevista?

– FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação Nome do(s) curso(s):

---

---

Pós-graduação latu sensu/ stricto sensu Nome do(s) curso(s):

---

---

**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**PROFESSORES FORMADORES DA UEG - Unidade Anápolis de Ciências**  
**Socioeconômicas e Humanas.**

Prezado(a) professor(a)

Esta entrevista faz parte da coleta de dados que será utilizada em minha dissertação de mestrado, na qual intitula se como **Formação de Professores para Inclusão no Ensino Superior**. Conto com a gentileza dos senhores para responderem as perguntas. Desde já agradeço a sua colaboração!

Att:

Norma Maria Passos Vargas

**I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL**

1. Gênero: Feminino (  ) Masculino (  )
2. Faixa Etária: (  ) 30 a 34 anos (  ) 35 a 39 anos (  ) 40 a 44 anos (  ) 50 a 54 anos (  ) 55 a 59

**II - FORMAÇÃO ACADÊMICA**

3. Graduação. Indique o nome do(s) curso(s).
4. Pós-graduação Latu sensu/ Stricto sensu. Indique o nome do(s) curso(s).
- 5 – A graduação e a pós-graduação lhe capacitaram para trabalhar com Educação Inclusiva? (  ) sim (  ) não

**III – FORMAÇÃO CONTINUADA**

6. Fez algum curso na área da Educação Inclusiva (últimos 5 anos)? Indique o nome do(s) curso(s).
- 7 – Esta formação lhe ofereceu os subsídios necessários para trabalhar com a Educação Inclusiva? Justifique.
- 8 – Você se considera preparada (o) para mediar o ensino aprendizagem do aluno com algum tipo de deficiência? Comente.
- 9 – Como você considera a Matriz curricular do curso de Pedagogia?

**IV - ESTRUTURA UEG- ANÁPOLIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

- 10 - Comente a sua percepção sobre Educação Inclusiva?
- 11 – Analise a estrutura para inclusão na UEG – Anápolis
- 12 - O curso de Pedagogia da UEG – Anápolis prepara os alunos para trabalharem com a Educação Inclusiva? (  ) Sim – Como? (  ) Não– Porquê?
- 13 – Você já teve experiência com aluno com algum tipo de deficiência na UEG - Anápolis. Como foi a experiência?

**V - SUGESTÕES**

14. Gostaria de fazer alguma observação ou comentário sobre um tema que não foi contemplado nessa entrevista?

MUITO OBRIGADA!