

Depae/Pontal e suas contribuições para a formação inicial: análise das ações empreendidas (2015-2020)


Depae/Pontal and its contributions to initial training: analysis of actions taken (2015-2020)

Depae/Pontal y sus aportes a la formación inicial: análisis de las acciones emprendidas (2015-2020)

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2602-5260>

Lucas Diniz Teixeira²

 <https://orcid.org/0000-0001-5467-3313>

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir e problematizar o alcance das ações desenvolvidas pela Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – Depae, da Universidade Federal de Uberlândia, *Campus* Pontal, no tocante à formação inicial dos(as) estudantes de graduação que participaram do que foi promovido por essa divisão no período de 2015 a 2020, os quais atuam/atuaram, diretamente ou não, com a população alvo da educação especial. Nesse sentido, a análise documental fundamentou-se em alguns autores (MENDES, 2006; MICHELS, 2006, 2011; VAZ; MICHELS, 2017 e GLAT; ESTEF, 2021) e documentos orientadores (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). Pode-se concluir que a DEPAE/Pontal, mesmo com obstáculos, procura promover ações na área da educação inclusiva, contribuindo para a formação dos(as) graduandos(as) do *campus* Pontal.

Palavras-chave: Educação especial e inclusiva. Ensino superior. Formação inicial.

Abstract: This article aims to reflect and discuss the scope of the actions developed by the Division of Teaching, Research, Extension and Service in Special Education - Depae, of the Federal University of Uberlândia, *Campus* Pontal, regarding the initial training of undergraduate students who participated in what was promoted by this division in the period from 2015 to 2020, who act/acted, directly or not, with the target population of special education. In this sense, the document analysis was based on some authors (MENDES, 2006; MICHELS, 2006, 2011; VAZ; MICHELS, 2017 and GLAT; ESTEF, 2021) and advising documents (BRAZIL, 2008; BRAZIL, 2015). It can be concluded that DEPAE/Pontal, even with obstacles, seeks to promote actions in this area of inclusive education, contributing to the training of undergraduate students at the Pontal *campus*.

Keywords: Special and inclusive education. University education. Initial formation.

¹ Doutorado em Educação. Professora de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: cidasattoo@gmail.com

² Graduando em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: lucasdinizt0@gmail.com

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflejar y problematizar el alcance de las acciones desarrolladas por la División de Enseñanza, Investigación, Extensión y Atención en Educación Especial – Depae, de la Universidad Federal de Uberlândia, *Campus Pontal*, con respecto a la formación inicial de los estudiantes de graduación que participaron en lo que fue promovido por esta división en el período de 2015 a 2020, que actúan/actuaron, directamente o no, con la población objeto de la educación especial. En este sentido, el análisis documental se basó en algunos autores (MENDES, 2006; MICHELS, 2006, 2011; VAZ; MICHELS, 2017 y GLAT; ESTEF, 2021) y asesoramiento de documentos (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). Se puede concluir que Depae/Pontal, aún con obstáculos, busca promover acciones en el área de la educación inclusiva, contribuyendo a la formación de estudiantes de graduación del *campus Pontal*.

Palabras-clave: Educación especial e inclusiva. Enseñanza superior. Formación inicial.

Introdução

Este artigo versa a respeito da formação inicial para a inclusão escolar. Dialoga com pesquisas que se referem ao tema geral, como a empreendida por Oliveira (2016) em uma instituição pública de ensino superior com estudantes de Pedagogia de uma disciplina que tratava acerca de necessidades educacionais especiais. No referido trabalho, a autora realizou uma pesquisa documental de relatórios de estágio e fez um estudo de caso a partir de informações identificadas nos documentos produzidos pelos(as) discentes. Seu objetivo foi confrontar a formação inicial para a educação inclusiva de um grupo de graduandos(as), com um enfoque tradicional; e, posteriormente, a obtida por outros(as) estudantes que tiveram acesso a uma formação com outro tipo de abordagem, mais problematizadora.³ Oliveira (2016) identificou o potencial de um tratamento mais reflexivo sobre a área, pela seleção do que será tratado nas disciplinas de formação inicial (conteúdos), mas também como isso ocorrerá (metodologias), pois os(as) discentes precisam ter noção do que podem enfrentar como futuros(as) profissionais.

Em outro trabalho acerca do tema deste artigo, Poker, Valentim e Garla (2017) realizaram uma pesquisa com egressos(as) do curso de Pedagogia de uma instituição pública estadual, identificando a percepção desses(as) acerca do referido curso, assim como a formação que tiveram na área da educação inclusiva. A obtenção de dados foi realizada por meio de um questionário *on-line* respondido por 46 egressas. Os resultados apontaram para a necessidade de readequação curricular, uma vez que foi possível identificar a relevância das disciplinas teóricas, mas também a necessidade de ampliar ações/atividades mais práticas, sem perder de vista a unidade entre o saber e o fazer.

Essas, entre outras pesquisas (OLIVEIRA *et.al.*, 2020; CHAMBAL, 2012), indicam que a discussão acerca da inclusão escolar nos cursos de formação inicial está circunscrita, em sua maior parte, às licenciaturas. No entanto, entendemos a relevância de um aprofundamento teórico-prático

³ A pesquisadora fundamentou-se em “uma perspectiva diferenciada de ensino, a Metodologia da Problematização e o Arco de Maguerez, desenvolvida pela pesquisadora Neusi Berbel que, desde 1992, junto com seus colaboradores, desenvolve, descreve, investiga e analisa os aspectos dessa metodologia aplicada ao ensino.” (OLIVEIRA, 2016, p. 9).

também no bacharelado, de modo a expandir um campo de discussões ainda a ser explorado (BRITO; RANGEL; SILVEIRA, 2020). Nesta pesquisa, subsidiamo-nos em uma perspectiva inclusiva que “[...] [procura] rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar” (RODRIGUES, 2006, p. 2). Com esse intuito, é imprescindível que realizemos esforços para combater atitudes, práticas e posicionamentos que propiciem a marginalização de saberes, comportamentos e corpos que não se enquadrem nos parâmetros ainda tão vigentes socialmente e presentes no ambiente universitário.

Nesse sentido, a criação do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – Cepae, em 2004, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), *Campus Santa Mônica*, contribuiu e contribui para o combate à exclusão em diversas frentes. Conforme seu histórico, sua origem teve como foco criar um ambiente para problematizar e analisar a área da educação especial, com vistas à produção de conhecimentos e promoção de práticas nessa área, no interior da UFU (FREITAS, 2016). Nessa direção, a realização de ações no campo da Educação Especial, com a origem do Cepae, permitiu implementar projetos vinculados ao tripé da Universidade (ensino, pesquisa e extensão), extrapolando seu alcance para além dos muros acadêmicos.

Sabe-se que as políticas públicas de educação inclusiva nas universidades federais brasileiras foram sistematizadas a partir de 2005, por meio do Programa Incluir - acessibilidade na educação superior que, inicialmente, “[...] efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, [...] significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES [...]” (BRASIL, 2013a, p. 3), favorecendo uma ação ampliada e mais consistente de investimento e incentivo à inclusão no ensino superior.

Em 2020, após seis anos de criação do referido Centro na UFU, esse passou a ser denominado Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - Depae, pela Portaria REITO n.º 693, de 05 de agosto de 2020, que alterou o organograma da UFU, tornando-a uma das seis divisões da Diretoria de Ensino – DIREN, subordinada à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD (UFU, 2020a). Segundo o *site* oficial dessa Divisão, dois de seus objetivos são: “propiciar políticas de acesso ao ensino superior e ao conhecimento” e “propiciar a permanência dos acadêmicos em cursos de graduação e pós-graduação” (DEPAE, 2020a).

No que se refere à análise deste artigo, pretendemos concentrar o foco na unidade da Depae em Ituiutaba, *campus* Pontal, considerando-se o que foi realizado a partir de 2015, quando passou a atuar de forma mais efetiva⁴. Em Ituiutaba, tal unidade foi criada em 2013⁵, com a finalidade

⁴ Além do *Campus* Santa Mônica, em Uberlândia, e do *Campus* Pontal, a Depae também tem unidades nos *campi* de Monte Carmelo e Patos de Minas, sendo este o mais recente, criado em 2021.

principal de realizar atendimento educacional especializado aos(às) estudantes população-alvo da educação especial (Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - transtorno do espectro autista - e altas habilidades/superdotação). Constituiu-se, após esse período, como um espaço que empreende projetos, “[...] reflexões, debates teóricos e práticos e ações voltadas para a educação especial e inclusiva, a fim de garantir a permanência” (DIAS, 2017, p. 10) dos/as discentes atendidos/as.

É preciso pontuar que o *campus* Pontal tem 11 cursos de graduação. Na área da Licenciatura, temos sete: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Química. Em relação àqueles especificamente de bacharelado, há quatro: Administração, Ciências Contábeis, Engenharia da Produção e Serviço Social. Segundo dados de 2020 (UFU, 2020b), tínhamos 2470 estudantes matriculados(as) nesses cursos e, desses, 14 estudantes compunham a população-alvo da educação especial, com laudo médico: quatro com baixa visão (dois do curso de Geografia, um do curso de História e uma da Pedagogia, esta com deficiência visual em um olho); três estudantes com deficiência física (uma com escoliose acentuada, da Pedagogia; e dois com tetraplegia, uma do Serviço Social e um da Geografia); uma estudante com deficiência auditiva e outra surda (ambas do curso de Ciências Contábeis); e quatro estudantes com deficiência intelectual (um do curso de Administração, um da Geografia, um da Pedagogia e outro da Engenharia da Produção); e um estudante com transtorno de espectro autista (Síndrome de Asperger). (DEPAE, 2020b).

Identificamos que a porcentagem da população-alvo da educação especial no *campus* Pontal é de, aproximadamente, 1,76% do total geral, evidenciando o quantitativo ainda discreto de pessoas com deficiência, apesar do aumento expressivo de matrículas. Em 2016, por exemplo, havia cerca de 1600 alunos, sendo 0,75% de discentes com deficiência; e, em 2020, mesmo com mais 870 matrículas, a porcentagem dos(as) que têm deficiência teve acréscimo de, apenas, 1,01%.

Considerando-se essa conjuntura, a Depae/Pontal atende diretamente sete estudantes que requerem e solicitam adaptação de material, escaneamento de textos e/ou acompanhamento para estudos individualizados dos conteúdos das disciplinas em que estão matriculados(as). Por isso, há necessidade de ações específicas que possibilitem a inclusão desses graduandos(as), com o intuito de propiciar “permanência e aprendizagem” (BRASIL, 2015), garantindo sua formação acadêmica e profissional. Nessa direção, temos como objetivo precípua refletir e problematizar o alcance das ações desenvolvidas pela Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – Depae, da Universidade Federal de Uberlândia, *campus* Pontal, na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, no tocante à formação inicial dos(as) estudantes de graduação no período de 2015 a 2020, atuantes,

⁵ Não temos documento oficial que indique sua criação nesse ano. Consideramos conversas informais com ex-monitores(as) e ex-estudantes atendidos pelo ex-Centro.

diretamente ou não, com a população-alvo da educação especial.

A escolha do foco da pesquisa justifica-se pela intenção de compreendermos o papel formador dessa Divisão para os(as) graduandos(as) do *campus* Pontal, para além do que é tratado nas disciplinas e nos conteúdos dos cursos, uma vez que, em levantamento prévio dos projetos pedagógicos vigentes, apenas dois cursos de licenciatura têm em seus currículos disciplinas obrigatórias que se referem ao tema. Em outros dois, há menção à inclusão e diversidade em componentes curriculares obrigatórios, sem ter como centralidade a educação especial e inclusiva. Além disso, em dois cursos, há referência a disciplinas optativas sobre a área; e um considera que o tema é tratado na disciplina de Língua Brasileira de Sinais - Libras, sem citar outros componentes curriculares. Quanto aos quatro cursos de bacharelado, três deles têm Libras como optativa e o quarto faz menção à diversidade na gestão de pessoas em uma disciplina, mas não conseguimos distinguir a quais grupos a disciplina está se referindo.

Ainda destacamos que a hipótese direcionadora desta pesquisa é a de que a contribuição da Depae para a formação inicial pode ocorrer não apenas pelas atividades elaboradas e desenvolvidas com esse intuito, por meio dos projetos de pesquisa e extensão, eventos e/ou grupos de estudos com profissionais da área da educação especial, mas também pode se dar pela atuação dos/as graduandos/as do *Campus* Pontal como monitores(as) e estagiários(as) da Divisão, pois passam a entender o que é educação especial, educação inclusiva, inclusão escolar e seus fundamentos teórico-práticos. Nesse contexto, o trabalho formativo se dá em duas direções: 1) na participação e/ou organização das atividades desenvolvidas sobre educação especial e inclusiva dentro do *campus* e fora dele; e 2) na atuação como monitor(a) ou estagiário(a), atendendo aos(às) discentes com deficiência.

Na busca por alcançar essa finalidade, realizamos uma pesquisa documental, considerando alguns procedimentos metodológicos para a análise dos dados: 1) mapeamento das ações realizadas pela Depae com foco na formação inicial ou que diretamente contribuíram para esse fim, no período de 2015 a 2020; 2) análise de cada projeto ou atividade desenvolvida, respeitando-se seus objetivos, número de envolvidos/as, resultados alcançados e outras informações relevantes; e 3) construção de categorias que possibilitaram entender, com mais profundidade, os impactos e os limites das ações promovidas pela Depae no período estipulado, tendo os objetivos desta pesquisa como direcionadores. As informações encontradas foram analisadas com base no referencial teórico, destacando-se Mendes (2006), Glat (2009), Michels (2006, 2011), Vaz e Michels (2017) e Glat e Estef (2021), dentre outras(os) autoras(es), bem como alguns documentos orientadores, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei n.º 13.146/2015 (Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência).

Tendo em vista o tema, os objetivos e os procedimentos metodológicos, organizamos este trabalho em cinco seções, incluindo-se esta Introdução. A próxima seção trata sobre a educação inclusiva tanto na educação básica quanto no ensino superior; em seguida, analisamos a formação inicial com enfoque na educação especial e inclusiva. Na quarta seção, problematizamos os dados coletados, por meio das categorias produzidas; e, por fim, apresentamos as Considerações Finais, nas quais, além de sintetizarmos os principais resultados, refletimos a respeito das possibilidades de novas análises.

Inclusão na educação: da educação básica ao ensino superior

Nesta seção, discutiremos, em linhas gerais, os pressupostos da educação inclusiva, dialogando com algumas declarações e legislações, bem como com o referencial teórico que versa sobre esse paradigma na educação básica e no ensino superior, uma vez que os(as) graduandos(as) do *campus* Pontal, principalmente os(as) das licenciaturas, conviverão diretamente com a população-alvo da educação especial nas escolas, caso sejam docentes ou gestores. Tais estudantes ainda têm ainda, a oportunidade de conviver com esse grupo de discentes diretamente como colegas de turma, no contato cotidiano em conversas, e/ou em atividades realizadas pela instituição, muitas delas pela Depae.

No que se refere a alguns documentos que subsidiam o tema, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implantada em 2008, a qual aponta como uma de suas garantias, o

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; [e] [...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar [...]. (BRASIL, 2008, p. 14).

O documento supracitado orienta para que os sistemas de ensino possam salvaguardar o ingresso da população alvo da educação especial em todas as etapas de ensino, dentre outros. Sendo assim, é necessário que se desenvolvam ações e invistam-se recursos, tanto para assegurar a continuidade de estudos dos(as) referidos(as) discentes quanto para promover a formação docente necessária: os(as) especialistas na área, que atuarão no atendimento educacional especializado, e aqueles(as) que receberão esses(as) estudantes em suas salas de aula.

Nesse sentido, é preciso reestruturar as instituições de ensino em muitos aspectos, de modo a atender os diferentes grupos de estudantes que estão em seu interior, como a organização e os componentes curriculares, os recursos didático-pedagógicos, os procedimentos metodológicos, o processo avaliativo, dentre outros (GLAT, 2009). Contudo, é preciso salientar que

[...] a concepção do processo de ensino e aprendizado, estruturação curricular e as práticas pedagógicas predominantes na grande maioria das instituições de ensino, em todos os níveis, ainda são impregnadas pela cultura meritocráticas e classificatórias disseminadas em nossos cursos de formação de professores, incompatível com uma educação para diversidade. (GLAT; ESTEF, 2021, p. 165).

De acordo com os elementos apontados para a reorganização das escolas, verificamos que não basta verbalizar a defesa por uma perspectiva inclusiva para que a instituição valorize as diferenças, uma vez que são as instituições que precisam ser auxiliadas “[...] a se tornarem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças.” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 9). Sendo assim, ao problematizar os padrões que homogeneizam as pessoas, constrói-se uma instituição de ensino e outros espaços que educam para a alteridade e, por conseguinte, é possível engendrar uma sociedade mais justa.

Para isso, também é necessário que se elaborem e se aprovelem leis que possam assegurar os direitos de grupos sociais, como as pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas que requeiram adaptação do currículo, reconfiguração do espaço escolar, dos materiais didáticos, dentre outros. Quando analisamos dados quantitativos, “[...] apenas [d]os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de discentes incluídos em classe comum [...] vem aumentando gradativamente, passando de 89,5%, em 2016, para 93,3%, em 2020” (INEP, 2021, p. 9). Isso é perceptível pela Tabela I, na qual identificamos o aumento geral de matrículas, assim como por rede de ensino.

Tabela I - Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa, segundo ano - 2016 a 2020

Ano	Dependência administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2016	89,5	96,3	79,6	96,6	96,2	44,2
2017	90,9	96,8	82,1	97,4	96,6	47,6
2018	92,1	97,3	86,7	98,0	97,1	51,8
2019	92,8	97,6	90,1	98,3	97,4	56,7
2020	93,3	97,9	90,1	98,5	97,6	58,5

Fonte: Inep (2021), com base nos dados do Censo da Educação Básica e do Censo Escolar.

Pelo percentual de aumento das matrículas desse público na educação básica, compreendemos como é imprescindível investimento em recursos financeiros para comprar equipamentos, jogos didático-pedagógicos, para reestruturação física das instituições de ensino, entre

outros, assim como uma formação continuada consistente de professores(as), para que a meta 4 do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) possa se concretizar: a educação inclusiva de estudantes que estão matriculados(as) na pré-escola, ensino fundamental e médio, com vistas a

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

A meta 4 dispõe sobre o ingresso do público-alvo da educação especial nas instituições de ensino comum, destacando-se o atendimento educacional especializado, assim como outras possibilidades de inserção gradativa, não eliminando, portanto, a existência e o papel da escola especial no contexto da educação inclusiva. Essa abertura pode configurar-se como necessária, dependendo do que se almeja nos processos pedagógicos; ou pode se tornar um mecanismo de exclusão, utilizado sempre que as instituições de ensino comum, por meio de seus(suas) profissionais, entenderem ser “necessário”.

Compreendemos que muitos são os entraves, que se intensificam ao longo da educação básica, para a efetivação da inclusão escolar. Tais obstáculos “expulsam” muitos/as sujeitos/as do processo de escolarização, tendo em vista o quantitativo de estudantes com deficiência que evadem. De acordo com reportagem do *site* Centro de Referências em Educação Integral, a partir de dados de 2018,

O atraso escolar [...] afeta mais de 383 mil crianças e adolescentes com deficiência, o que corresponde a mais de 48,9% das matrículas. Quase 30 mil deixaram as escolas públicas em 2018. A taxa de reprovação dos estudantes com deficiência é de 13,8%, enquanto que para o grupo sem deficiência a taxa é de 8,7%. (MATUOKA, 2019).

As condições disponíveis para a conclusão da educação básica requerem maior atenção e investimento público, uma vez que esse também é um fator preocupante no ensino superior, principalmente quando se defende a “permanência e a aprendizagem” (BRASIL, 2015) de pessoas com deficiência nos níveis mais elevados de ensino. Nessa direção, destacamos o Decreto n.º 7234, de 19 de julho de 2010, que dispunha sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Dentre as ações propostas, salientamos o artigo 3.º, parágrafo 1º, inciso X que se refere ao “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010). Considerando o disposto, entendemos que a educação superior deve construir espaços, recursos e atitudes inclusivas que possibilitem aos(às) discentes com essas necessidades educacionais específicas supracitadas, dentre outras, terem suas

particularidades consideradas.

No tocante a esse nível de ensino, em 2013, foi publicado o documento orientador Programa Incluir – acessibilidade na educação superior, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e Secretaria de Educação Superior. O foco desse documento é a acessibilidade, que se constitui pela “[...] organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.” (BRASIL, 2013a, p. 3). Por meio do Programa Incluir, sustenta-se que:

A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes. (BRASIL, 2013a, p. 11-12).

A perspectiva inclusivista apresentada no documento supracitado pauta-se na garantia à participação e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes com deficiência, eliminando as barreiras externas, visto que os impedimentos não se circunscrevem a aspectos orgânicos e biológicos, pelo contrário, os fatores externos, físicos, socioeconômicos e culturais impedem que usufruam do pleno direito à educação.

Diferente do que assegura a meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para a educação básica, a meta 12, relativa ao ensino superior, tem como objetivo: “[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.” (BRASIL, 2014). Não há referência à projeção de novas matrículas no ensino superior do público da educação especial no referido documento, o qual se configura como um plano direcionador de ações para a educação brasileira a cada decênio.

Quando analisamos o percentual da população alvo da educação especial matriculada, logo depois da aprovação do atual PNE (2014-2024) (Tabela II), verificamos que esse quantitativo não teve uma alteração significativa, ao considerarmos o acréscimo de mais de 1,5 milhão de novos(as) estudantes no ensino superior (2009 a 2019), somando-se as instituições públicas e privadas brasileiras (INEP, 2021).

Tabela II – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019

Ano	Número 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
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: INEP/MEC (2021) – Base de dados Censo da Educação Superior (2019).

Há que se problematizar, pesquisar e propor ações com o intuito de ampliar o ingresso, participação, permanência e aprendizagem da população alvo da educação especial no mundo acadêmico, possibilitando que muitas pessoas, historicamente marginalizadas dos processos sociais, educacionais, culturais, econômicos e políticos brasileiros, possam ser valorizadas em seu percurso acadêmico.

Tendo em que vista o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, alterada pela Resolução n.º 12.796/2013, os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013b). Portanto, é necessário formar professores(as) com formação especializada, para atender às necessidades desse público de estudantes; e professores(as) também com conhecimento na área da educação especial e inclusiva para atuar em sala de aula e realizar um trabalho pedagógico consistente, tendo contato com pesquisas e experiências relacionadas à inclusão na formação inicial.

Formação docente para a educação especial e inclusão escolar: análise da formação inicial

Para romper as barreiras pedagógicas impostas pelo modelo da “pedagogia tradicional”, que se fundamenta pela padronização e homogeneização dos(as) estudantes, as discussões referentes à formação inicial docente para o processo de inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial devem ser realizadas nos espaços acadêmicos. Isso se deve às significativas mudanças ocorridas dos anos de 1980 em diante, pela ação dos movimentos sociais em prol de uma sociedade mais justa na qual todos(as) têm direitos iguais, tendo em vista as desigualdades sociais pelas quais passam alguns grupos sociais, como as pessoas com deficiência. Segundo Facion (2009, p. 166), é “de extrema relevância preparar o professor para os novos desafios da educação”, e um deles é a inclusão escolar se ensejarmos que o direito subjetivo à educação possa ser efetivamente garantido.

Na metade dos anos de 1990, o movimento pela defesa da educação inclusiva, iniciado na década anterior, de forma mais consistente nos Estados Unidos, ganhou força e se espalhou mundialmente (MENDES, 2006). Identificamos essa conjuntura quando verificamos o arcabouço orientador para uma educação inclusiva, produzido a partir desse período, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção de Guatemala (OEA, 1999), a Declaração de Montreal (OMS, 2004), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), dentre outras. Para a autora,

[...] ao longo da década de 1990, chegando até a atualidade, observa-se o surgimento de um contexto histórico mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva, que, embora pareça historicamente ter surgido de forma mais organizada nos Estados Unidos, ganhou a mídia e o mundo a partir da metade da década de 1990. (MENDES, 2006, p. 394)

O cenário de ampliação dos debates sobre inclusão educacional no Brasil ocorreu, contudo, em um contexto de acirramento do ideário econômico neoliberal, cujos adeptos(as) pregavam Estado mínimo e privatização de instituições, dentre outros posicionamentos. Na defesa dessa perspectiva ideológica, os(as) governantes acabaram por encontrar, na educação inclusiva, uma justificativa para redução de gastos, fechamento de escolas especiais, por exemplo, deslegitimando, muitas vezes, o que defendem os movimentos sociais em prol de uma educação mais equânime e justa. (MENDES, 2006). Essa conjuntura dos anos de 1990 passou, assim, a ser um palco de reformas educacionais, inclusive relativas à formação inicial, com discursos de culpabilização dos(as) professores(as) pelas dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos(as) estudantes. Michels (2006, p. 412) ressalta que “[...] a falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos”. Tal fenômeno é justificado

principalmente pela inexistência de cunho mais prático na formação docente, principalmente a inicial. Por isso, é necessário entender a proposta de formação de professores/as no Brasil em uma perspectiva mais ampla, vinculada “[...] aos interesses de manutenção da ordem vigente, e por isso compreender os modelos de formação destinados aos professores de EE é uma das partes que contribuem para a compreensão das múltiplas determinações que assolam a escola pública brasileira.” (VAZ; MICHELS, 2017, p. 62).

Especificamente em relação à formação para a educação especial, destacamos a Resolução CNE/CEB n.º2/2001, de 11 de setembro, que “Institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001). Nela, há uma cisão entre a preparação dos(as) professores(as) formados(as) para atuar especificamente na área da educação especial e inclusiva, e os(as) demais, conforme constatamos no artigo 18, parágrafos 1.º e 2.º:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...].

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p. 5).

Reconhecendo as políticas de formação do início do século XXI, compreendemos que, de acordo com a resolução supracitada: “[...] tanto os professores capacitados como os especializados podem ser formados em dois níveis. Os primeiros em nível médio ou superior, e os segundos em nível superior ou em pós-graduação.” (VAZ; MICHELS, 2017, p. 49). Com base nessa diferenciação entre professore(as) capacitados(as) e professores(as) especializados(as), identificamos a distinção entre quem deveria atuar nas intervenções específicas de acordo com as particularidades de cada discente (professores/as especializados/as) e aqueles(as) que, com noções básicas sobre a área da educação especial, poderiam perceber alguns comportamentos/características dos(as) estudantes oriundas de alguma deficiência ou dificuldade acentuada de aprendizagem, bem como outras necessidades educacionais específicas⁶. Destacamos que, após 20 anos de sua publicação, percebemos

⁶ Na referida resolução, a população alvo da educação especial se constituía por estudantes com “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, [oriundas de causas orgânicas ou não, [...] dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, [...] [e] altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2001).

a necessidade de um trabalho especializado em relação à população-alvo da educação especial; contudo, esse não pode ser responsabilidade de quem está “fora” da sala de aula, como o(a) professor(a) da sala de recursos.

O ideal formativo modificou-se significativamente, se considerarmos a participação mais efetiva de outros(as) protagonistas sociais, como os próprios movimentos em defesa de grupos excluídos. Entre os anos de 1930 e 1960, desconsiderava-se a valorização das diversidades humanas, institucionalizando práticas de ensino e aprendizagem voltadas ao “modelo ideal de aluno”, em uma perspectiva de normalização. Paulatinamente, esse contexto foi modificando-se com a atuação das próprias pessoas com deficiência, suas famílias, educadores(as), pesquisadoras(es) da área da educação especial e outros no sentido de problematizar os lugares a serem ocupados socialmente por elas.

As mudanças empreendidas trouxeram novos desafios para a contemporaneidade e, no campo da educação, cabe às instituições de ensino superior e às escolas de educação básica transformá-los em possibilidades de promoção para a profissionalização docente, valorização das diferenças e produção de novos conhecimentos. Neste ponto, em específico, entendemos que a ausência de processos formativos que visam à qualificação do(a) educador(a) recaem como problemáticas nas salas de aula, assim como em uma atuação profissional que desconsidera o diverso no mundo do trabalho, do lazer, da cultura como ocorrem nos cursos que formam bacharéis. Por isso, destacamos as ações realizadas pela Depae-Pontal no período de 2015 a 2020, salientando a formação inicial dos(as) estudantes de graduação dos cursos que compõem o *campus* onde a Divisão se localiza.

Análise e discussão dos resultados: ações empreendidas pela Depae-Campus Pontal para a formação inicial

Com o intuito de promover ações que minimizem as barreiras e as dificuldades para a aprendizagem das pessoas que compõem a população-alvo da Educação Especial, a Depae/Pontal, desde o ano de 2015, amparada pelo tripé institucional (ensino, pesquisa e extensão), realiza ações de cunho (in)formativo no *campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia.

Formação inicial para atuação direta junto ao público-alvo da educação especial na Universidade

Inicialmente, problematizaremos o trabalho diretamente realizado com os(as) estudantes atendidos(as) pela Depae/Pontal, ao longo dos anos de 2015 a 2020. Desde esse período, a Divisão passou a contar com uma equipe de gestão, composta pela coordenadora de ações e dois(duas)

estagiários(as). Ainda, conta com estudantes de diversos cursos de graduação que fazem monitoria especial, por meio de atividades de intervenção específicas como: organização e adaptação de material didático, escaneamento e ampliação de textos, assim como promovem estudos individuais para as disciplinas cursadas pelos/as discentes atendidos/as. Esse conjunto de ações contribui para garantir, em certa medida, que os obstáculos originados pela própria estrutura das atividades acadêmicas sejam minimizados (BRASIL, 2015), tornando possível o acesso dos(as) discentes atendidos(as) pela Depae/Pontal aos conteúdos das disciplinas.

Todos(as) os(as) estudantes, com laudo e relatório médico, têm direito a atendimento específico pelos/as monitores/as, uma vez que não há atendimento educacional especializado por meio de profissionais formados(as) na área, para além da coordenadora. A documentação médica é importante para saber qual é a especificidade da deficiência dos(as) estudantes, mas, por si só, não possibilita a realização do trabalho pedagógico, que necessita de procedimentos metodológicos que contemplem suas demandas. Essa atuação é acompanhada pelos(as) estagiários(as), assim como pela coordenação, por meio de reuniões periódicas nas quais se analisam e se verificam os enfrentamentos identificados para que o trabalho seja efetivo, bem como se analisam as propostas de intervenção a serem realizadas.

Uma das dificuldades enfrentadas era, e ainda é, a formação dos(as) monitores(as) para o atendimento dos(as) estudantes com deficiência. Nesse sentido, organizou-se, em 2016, o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Inclusão no Pontal - GEPIP, que promoveu quatro ações destinadas à formação inicial dos(as) graduandos(as) (principalmente os(as) estagiários(as) e monitores(as)), mas também com possibilidade de participação de profissionais da UFU e da rede pública de educação básica de Ituiutaba. O grupo foi criado com o propósito de organizar um espaço para discussão, reflexão e troca de experiências a respeito da Educação Especial e Inclusiva, especificamente no que tange aos processos de acessibilidade para pessoas com algum tipo de deficiência, bem como quanto ao conhecimento das políticas públicas que visam os seus direitos. (DEPAE, 2016a).

Identificamos, pela análise dos documentos do GEPIP, a ênfase em promover uma formação mais ampla, uma vez que boa parte dos(as) envolvidos(as) atuavam nas monitorias ou no atendimento direto como estagiário(a) da Depae, problematizando e refletindo sobre os documentos legais, como a Resolução n.º 02/2001 e a formação profissional para o trabalho na educação especial e inclusiva, conforme destacado no referencial teórico. Em relação ao grupo de estudos, esse foi interrompido em 2017 por diversas razões, como demandas da coordenação e compromisso dos(as) participantes, o que revelou a necessidade de uma revisão de seus objetivos e de sua dinâmica de estudo dos referenciais teóricos e legais.

O GEPIP foi retomado em 2020, durante a pandemia da covid 19, com o objetivo específico de formar os(as) integrantes da DEPAE/Pontal, que lidam diretamente com os(as) estudantes dos cursos de graduação do *campus* Pontal que têm alguma deficiência, tendo em vista a fragilidade da formação inicial para a educação inclusiva, como já mencionado na Introdução deste artigo. A partir desse período, salientamos a promoção de reflexões e análises mais consistentes por parte dos(as) participantes, uma vez que foram debatidos textos acadêmicos e filmes, principalmente documentários, tendo como preocupação a análise do contexto de atuação da Depae/Pontal: o ensino superior. (DEPAE, 2020d).

Formação inicial para atuação de forma (in)direta junto ao público-alvo da educação especial na Universidade

A Depae/Pontal fundamenta-se no tripé institucional (ensino, pesquisa e extensão), e, para além do atendimento aos/às estudantes, realiza ações/atividades de cunho formativo e informativo como eventos anuais, projetos de pesquisa e de extensão, ações culturais, produções de artigos, relatos de experiência e relatórios.

Portanto, nesta seção, destacamos algumas ações mais amplas que não estão, necessariamente, vinculadas aos(às) graduandos(as) que atendem ao público-alvo da educação especial, mas que têm um papel essencial na socialização do trabalho desenvolvido pela Depae/Pontal no que se refere à educação especial e inclusiva. Ressaltamos, aqui, as atividades que não tiveram/têm relação com o grupo de estudo, por exemplo, ou que foram demandas dos(as) próprios(as) envolvidos(as). Nesse sentido, evidenciaremos também o protagonismo dos(as) estudantes de diferentes cursos de graduação do *campus* Pontal, pois foram/são eles(as) que implementam o que foi/é proposto pela Divisão.

Inicialmente, trataremos a respeito do Seminário de Inclusão, que ocorre desde 2015, caracterizado por promover análises do que tem sido produzido na área, por meio das apresentações de trabalho que são fruto de experiências e pesquisas sobre educação básica e ensino superior, as quais dialogam com documentos brasileiros e internacionais (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015; UNESCO, 1994).

Ao mapear os documentos acerca do evento supracitado, delineamos seu foco desde seu início. Em 2015, realizou-se a 1ª edição, cuja programação de três dias se direcionou para o tema “Práticas, Diversidade e Educação”. A proposta da temática e da metodologia possibilitou a participação de muitos(as) profissionais da educação de Ituiutaba e de cidades vizinhas, de modo a ampliar as discussões advindas dos relatos de experiências, com a presença de muitos(as) estudantes do *campus*, que também estiveram à frente da organização do evento. (DEPAE, 2015). Em 2016, o

tema da 2ª edição do evento foi “Trabalho, Educação e Cultura”. Realizado em parceria com o Centro Acadêmico do curso de Pedagogia, as discussões do encontro tiveram como foco a formação docente para a educação inclusiva, por meio de palestras, minicursos, oficinas, atividades culturais, dentre outros. (DEPAE, 2016b).

No ano seguinte (2017), o evento tornou-se regional, em função da amplitude e relevância que foi alcançando, como também pelo curso de especialização “Inclusão da diversidade no espaço escolar” promovido pela Depae, o qual contou com cerca de 50 profissionais da educação básica de Ituiutaba e região. Assim, naquele ano especificamente, muitas cursistas participaram e publicaram seus trabalhos de conclusão de curso - TCCs no evento, o que trouxe novas nuances para os debates a respeito do campo da educação especial e inclusiva, bem como aprofundamento teórico-prático, pois os(as) graduandos(as) puderam conhecer outras realidades, ter contato com outras experiências formativas e estreitar laços com profissionais atuantes na área. O tema daquele ano foi “Globalização e Diversidade”, cuja programação mais extensa, de cinco dias, só foi possível pelo trabalho realizado por estagiários(as), monitores(as) e voluntários(as) (DEPAE, 2017).

No último trimestre de 2018, ocorreu a 2ª edição do “Seminário Regional de Inclusão do Pontal”, que tratou sobre o “Direito à diferença: processos de inclusão das crianças aos idosos”, tendo como objetivo principal refletir acerca das “especificidades humanas em diversas fases do desenvolvimento, pautando-se em análises sobre as políticas públicas, direitos humanos, movimentos sociais em defesa das crianças, adolescentes e idosos, dentre outros” (DEPAE 2018a, p.1). Foi possível socializar experiências por meio dos trabalhos apresentados e das palestras, bem como utilizar a arte como mobilizadora de relações mais inclusivas (DEPAE, 2018b).

Em 2019, organizaram-se cine debates, oficinas e projetos de intervenções que potencializaram o III Seminário Regional de Inclusão que tratou sobre “Formação profissional para as Práticas Inclusivas” (DEPAE, 2019), a fim de promover a construção de espaços inclusivos, no interior das escolas e fora delas. Salientamos que, ao longo desse ano, os(as) discentes - monitores(as), voluntários(as) e voluntários(as) - estiveram à frente de atividades bimestrais que promoveram reflexões sobre as políticas públicas e os direitos da população-alvo da Educação Especial com vistas a pensar os currículos escolares, os estigmas imputados a esse grupo, como também refletir sobre a participação de cada um(a) nesse movimento, analisando os desafios a serem enfrentados (FACION, 2009).

O formato do evento sofreu significativas modificações no ano de 2020, devido às medidas de segurança contra a proliferação do vírus da Covid-19, o Sars-CoV-2. Sendo assim, todas as atividades foram realizadas de modo remoto, por meio de plataformas de transmissão e de reuniões *on-line*. O “IV Seminário Regional de Inclusão do Pontal: (In) sensibilidade social para promoção do

acesso e garantia dos direitos de todos” teve como objetivo promover a formação inicial e continuada a partir de discussões e reflexões em torno das pesquisas e experiências dos(as) participantes, sendo possível conhecer outras realidades quanto à inclusão, com um palestrante de Moçambique e uma da República Dominicana (DEPAE, 2020c). Os desafios de realizar um evento *on-line* foram minimizados pela participação efetiva dos(as) estudantes que atuavam na Depae e de outros(as) que contribuíram com a mediação das atividades, com a organização da plataforma de transmissão, das salas de apresentação de trabalhos e de outras demandas.

Em síntese, a breve descrição da temática, objetivos e períodos das seis edições do Seminário de Inclusão no período analisado (2015-2020) se fez necessário para identificarmos, com base nos documentos analisados (projetos, relatórios e outros), o trabalho de discentes dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, História e Pedagogia (licenciaturas), bem como Engenharia de Produção e Ciências Contábeis (bacharelado), que se mobilizaram para a construção do evento ao longo dos anos, por meio da participação em comissões de cultura, secretaria, monitoria, divulgação e outras; na mediação de mesas-redondas e palestras; na organização e realização de reuniões, na produção de artigos e relatos de experiências, assim como na elaboração e execução de atividades culturais, concorrendo a editais que foram contemplados com recursos financeiros.

As atividades apresentadas contribuíram para todo o processo de formação inicial dos(as) estudantes de modo bastante significativo. Certamente, como apontado pela Resolução CNE/CEB n.º2/2001, não terão condições de atuar especificamente na educação especial apenas com esses conhecimentos. Contudo, a percepção sobre si e o(a) outro(a) já não são mais os mesmos; e muito menos a compreensão sobre sua profissão, pois alguns(algumas) dos(as) monitores(as) formados(as) nos cursos de bacharelado do *campus* Pontal fizeram seus TCCs, outros(as) estão em processo de elaboração e há ainda os(as) que continuam suas pesquisas em cursos de mestrado, difundindo os conhecimentos adquiridos para além do campo da educação escolar.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi refletir e problematizar o alcance das ações desenvolvidas pela Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – Depae, da Universidade Federal de Uberlândia, *campus* Pontal, na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, no tocante à formação inicial dos(as) estudantes de graduação no período de 2015 a 2020, atuantes, diretamente ou não, com a população alvo da educação especial.

Com base no exposto ao longo desta pesquisa, identificamos que o trabalho realizado por essa Divisão é essencial à construção de uma instituição mais inclusiva, uma vez que conta com estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado envolvidos(as), como monitores(as) e

estagiários(as), na luta para que os direitos da população-alvo da educação especial na UFU possam ser garantidos.

Ao longo do período analisado (2015-2020), percebemos a significativa contribuição para a formação inicial, não só para a atuação, mas também para o campo da pesquisa sobre educação inclusiva, uma vez que vários(as) monitores(as) e estagiários(as) produziram trabalhos de conclusão de curso a partir do contato com a DEPAE/Pontal. Além disso, compreenderam sua relevância para as mudanças ocorridas em suas visões de mundo, perspectivas profissionais e relações humanas, entendendo suas contribuições para além do âmbito universitário.

Ainda, consideramos seu impacto para a aquisição de conhecimentos específicos, relacionados às discussões teóricas sobre o campo da inclusão, educação inclusiva, bem como deficiências, transtornos etc. A construção desse arcabouço teórico contribui para a atuação em várias frentes do ambiente universitário, como projetos de pesquisa e de extensão nas escolas, ações em instituições filantrópicas, dentre outras.

Tendo em vista que a Depae/Pontal situa-se no interior de uma Universidade pública, entendemos também que os saberes produzidos a partir de suas ações podem contribuir com os cursos de graduação que monitores(as) e estagiários(as) se inserem, pois estes(as) levam as discussões realizadas na Divisão para as salas de aula, para as disciplinas, provocando reflexões e debates, gerando novos conhecimentos, problematização dos recursos didático-metodológicos utilizados pelos(as) docentes, dentre outras questões. E é nessa lógica que o trabalho de formação realizado pode favorecer processos educativos que valorizem a diversidade humana.

Para além disso, os(as) monitores(as) e estagiários(as), ao concluírem seus cursos, podem desenvolver ações que favoreçam os processos inclusivos nas escolas, empresas, organizações não governamentais – ONGs etc. Por isso, muitos(as) buscam instituições onde possam efetivar os conhecimentos adquiridos em seus percursos formativos, inclusive adquiridos na Depae/Pontal.

Em relação aos desafios que existem e persistem, ressaltamos as dificuldades encontradas pelos(as) monitores(as) para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes atendidos(as), dirimindo barreiras que possam impossibilitar seu pleno direito à educação. Isso pode ocorrer pela falta de iniciativa desses, pela falta de apoio dos(as) professores(as), pela necessidade de aprofundamento teórico-prático, entre outros. O trabalho pode tornar-se, portanto, solitário.

Quanto aos(as) discentes, a necessidade de aquisição de mais autonomia, considerando histórias de vida de pouco estímulo e de uma escola que, muitas vezes, é mais assistencialista (MENDES, 2006) do que potencializadora dos(as) sujeitos(as), podem ter contribuído para que isso ocorresse. No que se refere aos(as) docentes do *campus* Pontal, possivelmente, o pouco conhecimento sobre a área da inclusão escolar pode acarretar o repasse da responsabilidade pela

aprendizagem das(os) estudantes com deficiência aos(às) monitores(as). A hipótese levantada precisa ser confirmada por pesquisas que possibilitem entender o cenário da formação continuada dos(as) professores/as do referido *campus*.

Considerando a necessidade de ampliação teórico-prática da formação dos(as) monitores(as) principalmente, entendemos que um trabalho mais conjunto entre a Depae/Pontal e os cursos de graduação podem minimizar as lacunas, assim como também a produção de pesquisas e estudos por parte desses(as) discentes em relação ao campo da educação especial e inclusiva, pois, como foi apontado, há trabalhos oriundos da atuação de monitoria ou estágio, mas ainda há muito o que ser problematizado e analisado no próprio *campus* e no interior dos cursos, como seus currículos, a inexistência de disciplinas na área, a formação descontextualizada do contexto social, dentre outras.

Como apontado por Glat (2009), muitos fatores impactam o processo de inclusão escolar e, dessa forma, não são apenas os espaços que precisam ser reconfigurados, mas também os currículos e a organização pedagógica. Neste trabalho, pontuamos, em especial, a formação inicial que ocorre em uma instituição de ensino superior, mas não podemos deixar de destacar a necessidade de investimento e de políticas públicas para que a educação inclusiva nessa etapa de ensino possa se tornar possível e não se limite a ser apenas idealização daqueles/as que têm pessoas com deficiência em suas famílias, das próprias pessoas com essas características ou daqueles(as) que pesquisam e defendem uma educação menos excludente.

Referências

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3 ed. subst. rev. ampl. Bristol: CSIE, LaPEADE: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://redeinclusao.pt/storage/fl_79.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.º 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Presidência da República, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9948-decreto-7-programa-incluir&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Documento orientador**: Programa Incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESu-2013. Brasília: MEC, [2013a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, [2013b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRITO, M. C. M S; RANGEL, B. S; SILVEIRA, C. E. A formação do bacharel em Turismo: uma análise da oferta de Libras nos cursos superiores no Brasil. In: Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo - ANPTUR, 17., 2020. **Anais...**, Impactos da pesquisa e da pós-graduação em turismo e hospitalidade na sociedade. 02 a 04 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/17/1681.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.

CHAMBAL, L. A. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10342>. Acesso em: 20 maio 2022.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). **Seminário de Inclusão: Práticas, Diversidade e Educação**. Sistema de Informação de Extensão. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba. 2015.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). **Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Inclusão no Pontal**. Ituiutaba. 2016a.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). **II Seminário de Inclusão: Trabalho, Educação e Cultura e III Semana da Pedagogia: o papel docente frente aos desafios da inclusão**. Sistema de Informação de Extensão. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba. 2016b.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). **Seminário Regional de Inclusão: Globalização e Diversidade e III Seminário de Inclusão**. Sistema de Informação de Extensão. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba. 2017.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). **Infâncias, adolescências e velhices: as artes como reveladoras e problematizadoras dessas fases da vida**. EDITAL/UFU/PROEXC/ N° 02/2018. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba. 2018a.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). **Ser/estar no mundo: possibilidades de se relacionar e compreender a si e ao/à outro/a**. EDITAL/UFU/PROEXC/ N° 87/2018. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba. 2018b.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). **II Seminário Regional de Inclusão do Pontal/IV Seminário de Inclusão - Direito à diferença:** processos de inclusão das crianças aos idosos. Sistema de Informação de Extensão. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba. 2018c.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). **III Seminário Regional de Inclusão do Pontal:** formação profissional para as Práticas Inclusivas. Sistema de Informação de Extensão. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba. 2019.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). Depae. Uberlândia, 2020a. Disponível em: <http://www.depae.prograd.ufu.br/unidades/divisao-de-ensino-pesquisa-extensao-e-atendimento-em-educacao-especial>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). 2020a. Disponível em: <http://www.depae.prograd.ufu.br/unidades/divisao-de-ensino-pesquisa-extensao-e-atendimento-em-educacao-especial>. Acesso em: 08 abr. 2021.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). **Alunos matriculados nas AAREs e que precisam de atendimento.** Ituiutaba, 2020b.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). **IV Seminário Regional de Inclusão do Pontal:** (In) sensibilidade social para promoção do acesso e garantia dos direitos de todos. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba. 2020c.

DIVISÃO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEPAE). **Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Inclusão no Pontal.** Ituiutaba. 2020d.

DIAS, J. A. **Políticas Públicas de inclusão educacional:** percepção dos/das estudantes com deficiência em relação ao acesso/permanência em um campus avançado da Universidade Federal de Uberlândia. 2017. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20342/3/PoliticasPublicasInclusao.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba: Ibpex, 2009.

FREITAS, M. G; Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): (im)possibilidades de institucionalização e atuação. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 3, n.1 - p.85-105, 1º semestre 2016. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.14393%2Fdp-v3n1-2016-49619>. Acesso em: 03 dez. 2021.

GLAT, R. **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GLAT, R; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista brasileira de educação especial**, v.27, e0184, p.157-170, Jan.-Dez. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184>. Acesso em: 20 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP.) **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

MATUOKA, I. **Evasão escolar atinge 3,5 milhões de estudantes brasileiros**. Centro de Referências em Educação Integral, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/combate-a-evasao-escolar/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p.387-405, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MICHELS, M. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33. p. 406-423, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300003>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**. v. 24, n. 40. p. 219-232, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X2668>. Acesso em: 1 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

OLIVEIRA, A.G.B. **Inclusão escolar e formação inicial de professores**: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos. 2016. 145f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144630>. Acesso em: 20 maio 2022.

OLIVEIRA, I. M. *et.al.* A inclusão escolar na formação inicial de professores. **Kiri-kerê: Pesquisa em ensino**, Dossiê temático: Educação Especial: Políticas públicas e práticas pedagógicas, n. 3, abril 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/28038>. Acesso em: 21 maio 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal, Canadá: OPS/OMS, 06 de outubro de 2004. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Montreal.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. POKER, R. B; VALENTIM, F. O. D; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, p.876-889, set./dez., 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016/645>. Acesso em: 20 maio 2022.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial. p.1-16, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Portaria REITO n. ° 693**, de 05 de agosto de 2020. [2020a]. Disponível em:
https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5TXv4OdhApuSF54qddG3lrG8T54Lv8dTNgLn0ehmOY5Hc8VaDweu3XPxiDyuoZQMTAoM4WavmmemRMnzGkhRW9H. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Relação do Número de Alunos UFU – Sintético**. Campus Pontal, 2020b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VAZ, K; MICHELS, M. H. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial no Brasil no século XXI, p. 59-87. In: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

Recebido em: 16 de julho de 2021.

Versão corrigida recebida em: 06 de junho de 2022.

Aceito em: 11 de junho de 2022.

Publicado online em: 04 de setembro de 2022.

