

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**WILTIANE MARIA BARBOSA PEREIRA**

**E QUANDO O FUTURO PROFESSOR TEM DEFICIÊNCIA?**  
**PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURAS**  
**DA UDESC**

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2021**

**WILTIANE MARIA BARBOSA PEREIRA**

**E QUANDO O FUTURO PROFESSOR TEM DEFICIÊNCIA?**  
**PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURAS**  
**DA UDESC**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Políticas, Ensino e Formação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do Faed/Udesc, com os dados fornecidos pela autora**

PEREIRA, Wiltiane Maria Barbosa

E QUANDO O FUTURO PROFESSOR TEM DEFICIÊNCIA?  
PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS  
DE LICENCIATURAS DA UDESC / Wiltiane Maria  
Barbosa Pereira. -- 2021.  
130 p.

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,  
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

1. Formação de professores. 2. Estudante com deficiência nos  
cursos de licenciaturas. 3. Estágio supervisionado. 4. Ensino superior.  
I. LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. II. Universidade do  
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**WILTIANE MARIA BARBOSA PEREIRA**

**E QUANDO O FUTURO PROFESSOR TEM DEFICIÊNCIA?  
PERSPECTIVAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURAS  
DA UDESC**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Área de concentração: Políticas, Ensino e Formação.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Membros:

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Denise Pletsch  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu  
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Suplente:

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Paula Nunes Chaves  
Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Florianópolis, 12 de fevereiro de 2021.

Dedico essa dissertação aos futuros profissionais da educação, especialmente aqueles que apresentam alguma deficiência, mas ressalto que, antes de ser um estudante com deficiência é um estudante, a todos que promovem visibilidade às diferentes formas de exclusão presentes nas instituições de ensino superior, a fim de defender o direito à educação a todos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal  
de Nível Superior - CAPES



## AGRADECIMENTOS

Durante a trajetória na pós-graduação, elementos como a gratidão e generosidade aliados a família, aos professores e as amizades, fizeram-se presentes nos momentos de alegrias e tristezas. Momentos esses que me deram disposição e serenidade para lutar a cada dia, ao lado daqueles que estão engajados em promover ações e constituir espaços mais inclusivos e acessíveis a todos. Parte do que sou e dessa pesquisa, de certa forma, englobam um pouco de cada um de vocês e, por isso, não poderia deixar de agradecê-los.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por minha vida, e por guiar minha trajetória com perseverança e sabedoria.

À minha avó, Maria do Socorro, por seu amor e por sempre me incentivar a nunca desistir dos meus sonhos.

À minha mãe, Leidimar, por me apoiar em meus estudos e por sempre dizer que tudo daria certo.

À minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, por ter me escolhido como orientanda e por confiar na minha capacidade de realizar este trabalho, pela constante interlocução, questionamentos, contribuições e parceria durante minha trajetória no mestrado. Minha eterna gratidão pelo aprendizado e, principalmente, pelo exemplo de profissional competente.

Às professoras, Ana Paula Nunes Chaves, Márcia Denise Pletsch e ao professor Washington Cesar Shoiti Nozu, por participarem da qualificação desta pesquisa, contribuindo para avanços e aperfeiçoamentos e por estarem presentes nesse momento final.

À CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa, eu lutarei sempre em defesa da ciência e da importância do apoio financeiro para a pesquisa.

Aos professores que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e por contribuírem para esta investigação.

A todos do grupo Observatório de Práticas Escolares e Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva, pela oportunidade de aprendizagem e convivência, mesmo que a distância. Um agradecimento especial ao, Caio, Lauri, Mariana e Rose Clér, por terem me auxiliado nesse estudo.

Às minhas amigas queridas e amadas que a vida me apresentou, Cléia Pereira e Yasmin Pires, obrigada pela parceira de estudo e trabalho, pelas palavras de apoio e incentivo sempre oferecidos, saibam que minha caminhada foi melhor graças a vocês duas.

À doce Ângela, pela ajuda nesses momentos finais e por compreender quando precisei me dedicar, exclusivamente, a esta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram para a realização deste trabalho. Sou profundamente grata a todos vocês.

Muito obrigada!!!



Separados ou adjuntos, nominais ou não  
Façamos parte do contexto  
Sejamos todas as capas de edição especial  
Mas, porém, contudo, entretanto, todavia, não obstante  
Sejamos também a contracapa  
Porque ser a capa e ser contracapa  
É a beleza da contradição

(O TEATRO MÁGICO, 2003)

## RESUMO

Para que o acesso e permanência do estudante com deficiência ao ensino superior seja garantido é preciso eliminar barreiras de acessibilidade e promover uma formação de qualidade. Este estudo tem como temática a formação inicial de estudantes com deficiência, que buscam tornar-se professores. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc). Temos por objetivo geral: Investigar as perspectivas dos professores de estágio supervisionado sobre docência e formação no processo formativo de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas do *campus* I da Udesc. Como objetivos específicos estabelecemos: a) identificar os desafios da formação profissional de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas no *campus* I da Udesc, na perspectiva dos professores de estágio; b) indicar quais acessibilidades curriculares e estratégias pedagógicas são utilizadas na formação inicial de estudantes com deficiência, a partir da perspectiva do/a professor/a de estágio supervisionado; e c) analisar a concepção de docência na formação inicial de estudantes com deficiência, sob a ótica dos professores de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura do *campus* I. Com vista a alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa, de cunho qualitativo, por meio do estudo de caso, tomando como lócus o *campus* I dessa Instituição de Ensino Superior (IES), que fica localizada na cidade de Florianópolis, Santa Catarina (SC). Os dados foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas com três professores universitários dos cursos de licenciaturas na Udesc, os quais foram submetidos à análise temática de conteúdo (BARDIN, 2009). A partir da questão que norteou esta pesquisa: *Que perspectivas sobre formação docente expressam os professores de estágio supervisionado em relação ao processo formativo de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas da Udesc?*, buscamos responder, articulado ao referencial teórico, os dados coletados pelas entrevistas. Os resultados apontam que a instituição investigada tem realizado ações para a garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência. No entanto, essas ações ainda se mostram incipientes para garantir uma formação inicial de qualidade, pois os estudantes com deficiência continuam sendo invisibilizados pela instituição. Ressaltamos que as experiências vivenciadas pelos professores universitários com os estudantes com deficiência, indicam o compromisso que eles devem ter para com esses sujeitos. Entretanto, há indícios, nas falas dos entrevistados, que a questão da acessibilidade curricular só é pensada quando o estudante com deficiência está em sua disciplina ou na prática docente, quando esse estudante encontra outro estudante com deficiência no estágio supervisionado. Por fim, consideramos ser fundamental

ofertar mais cursos de formação continuada aos profissionais da Udesc; promover acessibilidade curricular e pedagógica; repensar algumas ações que a instituição promove em seus cursos de licenciaturas; e rever outras para que se possa construir uma instituição universitária com ensino acessível a todos que buscam a formação profissional de professor.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Estudante com deficiência nos cursos de licenciaturas. Estágio supervisionado. Ensino superior.

## **ABSTRACT**

In order to guarantee the access and permanence of students with disabilities to higher education, accessibility barriers must be eliminated and quality training promoted. This study has as its theme the initial training of students with disabilities, who seek to become teachers. This research was developed as part of the line of Educational Policies, Teaching and Training by the Graduate Program in Education of the State University of Santa Catarina (PPGE/Udesc). Our general objective is to investigate the perspectives of supervised internship teachers on teaching and training in the formative process of students with disabilities in the undergraduate courses of the Udesc campus I. As specific objectives we established: a) to identify the challenges of professional training for students with disabilities in the undergraduate courses at Udesc campus I, from the perspective of the internship teachers; b) to indicate which curricular accessibility and pedagogical strategies are used in the initial training of students with disabilities, from the perspective of the supervised internship teacher; and c) to analyze the teaching concept in the initial training of students with disabilities, from the perspective of the supervised internship teachers in the undergraduate courses at campus I. In order to achieve the proposed objective, we conducted a qualitative research by means of a case study, taking as its locus the campus I of this Higher Education Institution, which is located in the city of Florianópolis, Santa Catarina. The data were obtained from semi-structured interviews with three university professors from undergraduate courses at Udesc, who were submitted to thematic analysis of content (BARDIN, 2009). From the question that guided this research: What perspectives on teacher training do supervised internship teachers express in relation to the formative process of students with disabilities in Udesc degree courses?, we seek to respond, articulated to the theoretical reference, the data collected by the interviews. The results indicate that the investigated institution has been carrying out actions to guarantee the access and permanence of students with disabilities. However, these actions are still incipient to ensure quality initial training, as students with disabilities continue to be invisible to the institution. We emphasize that the experiences lived by university professors with students with disabilities indicate the commitment they should have towards these subjects. However, there is evidence from the interviewees' statements that the issue of curricular accessibility is only considered when the student with a disability is in his/her discipline or teaching practice, when this student meets another student with a disability in the supervised internship. Finally, we consider it essential to offer more continuing education courses to Udesc professionals; promote curricular and pedagogical accessibility; rethink some actions that the institution promotes in its degree

courses; and review others so that a university institution can be built with education accessible to all who seek professional teacher training.

**Keywords:** Teacher training. Student with disability in undergraduate courses. Supervised internship. Higher education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos regulatórios do estágio no Brasil .....	41
Quadro 2 – Instituições de Ensino Superior e sua organização acadêmica.....	45
Quadro 3 – Políticas de Ações Afirmativas criadas para a expansão do acesso ao ensino superior .....	47
Quadro 4 – Documentos normativos Internacionais e Nacionais.....	48
Quadro 5 – IEEs selecionadas pelo edital do Incluir de 2009 .....	51
Quadro 6 – Divisão dos centros da Udesc pelo Estado de Santa Catarina.....	61
Quadro 7 – Cursos de licenciaturas ofertados pelo Cead, Ceart, Cefid e Faed .....	65
Quadro 8 – Quantidade de estudantes autodeclarados com deficiência nos cursos de licenciatura do campus I.....	66
Quadro 9 – Mapeamentos dos estudantes com deficiência por licenciatura, disciplina e fase	67
Quadro 10 – Sujeitos participantes da pesquisa .....	68
Quadro 11 – Cursos de licenciatura do campus I da Udesc com propostas inclusivas .....	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de estudantes matriculados no ensino superior versus a quantidade de estudantes no Estado de Santa Catarina.....	59
Tabela 2 – Quantidade de estudantes matriculados versus a quantidade de estudante público-alvo da educação especial.....	60
Tabela 3 – Estudantes autodeclarados com deficiência por centro .....	61
Tabela 4 – Quantidade de estudantes autodeclarados com deficiência ou necessidade educacional específica .....	65

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Disposição das teses e dissertações ao longo do período 2008-2018 .....	26
Gráfico 2 – Disposição das teses e dissertações com base nas regiões do Brasil .....	27
Gráfico 3 – Temática das teses e dissertações .....	28



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das unidades e polos da Udesc .....	58
Figura 2 – Ações do Centro de Educação a Distância para promover Inclusão e Acessibilidade dos estudantes com deficiência .....	63
Figura 3 – Sistematização de palavras-chaves das entrevistas .....	75
Figura 4 – Página inicial do site da Udesc.....	102
Figura 5 – Representação do Professor da Educação Especial .....	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Caene	Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	Centro de Ciências Agroveterinárias
CCT	Centro de Ciências Tecnológicas
Cead	Centro de Educação a Distância
Ceart	Centro de Artes
Ceavi	Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí
Cefid	Centro de Ciências da Saúde e do Esporte
Cesfi	Centro de Educação Superior da Foz do Itajaí
CEO	Centro de Educação Superior do Oeste
Ceplan	Centro de Educação do Planalto Norte
Ceres	Centro de Educação Superior da Região Sul
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cominc	Comitê de Articulação das Ações de Inclusão
Conep	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
Consuni	Conselho Universitário
ELA	Esclerose Lateral Amiotrófica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Esag	Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas
Faed	Centro de Ciências Humanas e da Educação
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IEE	Instituições Estaduais de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFEs	Instituições Federais de Ensino superior
Ifsc	Instituto Federal de Santa Catarina
Incluir	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LEdI	Laboratório de Educação Inclusiva
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Acessibilidade Educacional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
Nuape	Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil
OPE	Observatório de Práticas Escolares
Open	Observatório de Políticas curriculares e Educação inclusiva
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
SC	Santa Catarina
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
Siga	Sistema de Gestão Acadêmica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Ufsc	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ARGUMENTOS INICIAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>DOS CAMINHOS TEÓRICOS.....</b>	<b>31</b>
2.1	CONCEITUANDO INCLUSÃO, DEFICIÊNCIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....	31
2.1.1	Aspectos sobre o ensino superior e propostas inclusivas para a pessoa com deficiência .....	44
<b>3</b>	<b>O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>56</b>
3.1	ESCOLHA DO CAMINHO DE PESQUISA.....	56
3.1.1	Caracterização do local da pesquisa: Universidade do Estado de Santa Catarina.....	57
3.2	QUEM INVESTIGAR: PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	66
3.2.1	Materiais e instrumentos.....	68
3.2.2	Técnica de coleta de dados .....	69
3.2.3	Procedimentos de coleta de dados: entrevistas .....	69
3.2.4	Procedimentos para a análise dos dados .....	70
<b>4</b>	<b>AS VOZES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DA UDESC: IMPRESSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS .....</b>	<b>73</b>
4.1	ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PERCEPÇÃO SOBRE DOCÊNCIA.....	74
4.2	PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA .....	90
4.3	O QUE ESPERAR QUANDO NÃO ESTÁ SE ESPERANDO? EXPECTATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	94
<b>5</b>	<b>PALAVRAS FINAIS DE UM DEBATE QUE ESTÁ LONGE DE SER FINALIZADO .....</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APÓS A VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO .....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE B – APRECIÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>123</b>

<b>APÊNDICE C – APRECIÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE D – APRECIÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE E – CARTA CONVITE .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO C – CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO .....</b>	<b>130</b>

## 1 ARGUMENTOS INICIAIS

Este trabalho tem o objetivo de apresentar, um estudo sobre questões de inclusão e formação inicial de estudantes com deficiência no ensino superior. A presente pesquisa tem por título “E quando o futuro professor tem deficiência? Perspectivas sobre formação docente nos cursos de licenciaturas da Udesc”, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc), na linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Ensino e Formação”.

Segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep), no ano de 2019, o número de ingressantes nesse nível de ensino é de 5,4% em relação a 2018. Dos 8,6 milhões de estudantes matriculados no ensino superior em 2019, 48,52 mil são pessoas do público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008a), ou seja, a quantidade de estudantes matriculados no ensino superior não chega nem a 1% do total apresentado.

Ao compararmos os dados dos últimos dez anos (2009-2019), verificamos, de acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020), que a quantidade de estudantes com deficiência nesta modalidade de ensino dobrou. Apesar do aumento, fica evidente que os números explícitos não são equitativos se comparados as pessoas sem deficiência, logo, é urgente a necessidade de estudos que nos auxiliem para uma melhor compreensão sobre as causas e possibilidades de superação desta desigual situação.

Nesse sentido, esta pesquisa promove discussões importantes sobre a formação inicial dos estudantes com deficiência (o que inclui aqueles que vivenciam impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial) no ensino superior. É importante registrar que, embora o público-alvo da educação especial seja, também, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a), optamos por selecionar, como recorte, apenas os estudantes com deficiência.

De acordo com os dados supracitados é “notável” o crescimento de estudantes com deficiência no ensino superior e a discussão em torno da função e do comprometimento da universidade, na institucionalização de políticas e procedimentos que assegurem o direito da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito acadêmico (BRASIL, 2008a, 2009a, 2011, 2015). Esta pesquisa está pautada na concepção da educação inclusiva, que estabelece como objetivo, o total acesso de todos os sujeitos à educação escolar nos diferentes níveis, desde a educação infantil até o ensino superior.

Destacamos que, no Brasil, essa proposta encontra-se subsidiada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento político que auxiliará na compreensão do processo de inclusão no ensino superior (BRASIL, 2008a).

Dessa maneira, a presente pesquisa tem como proposta analisar a formação inicial de estudantes com deficiência da Udesc, que se encontram nas licenciaturas, tomando como lócus o *campus* I dessa Instituição de Ensino Superior (IES), que fica localizada na cidade de Florianópolis, Santa Catarina (SC).

A opção por essa universidade ocorreu por conta da minha trajetória acadêmica, na formação inicial do curso de Pedagogia, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed/Udesc). Mais especificamente, na quarta fase do curso de Pedagogia, deparei-me pela primeira vez, com a temática sobre inclusão, na disciplina intitulada “Educação Especial e Educação Inclusiva”, ministrada pela Professora Ms. Caroline Kern.

Naquela oportunidade, a professora fez com que os acadêmicos refletissem sobre o espaço físico da universidade, as questões de acessibilidade e planejassem as aulas para que fossem acessíveis aos estudantes com deficiência, e que considerassem que a formação docente precisava assumir uma educação inclusiva a todos. Foi então que senti a necessidade de estudar mais sobre a educação especial, educação inclusiva, as políticas de inclusão, dentre outros conhecimentos ligados à educação dos estudantes com deficiência.

Ainda com a intenção de participar e de me envolver em um grupo de pesquisa na Udesc, conheci a Prof.<sup>a</sup> Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, que ministra a disciplina Seminário II: Aprofundamento Temático em Educação Especial, na sétima fase do curso de Pedagogia, que proporcionou conhecer e fazer parte do Observatório de Práticas Escolares (OPE)<sup>1</sup>, do Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva (Open) e, posteriormente, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em uma conversa com a orientadora Geovana Mendonça Lunardi Mendes, que também é integrante do Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) da Udesc, iniciamos um diálogo com a ideia de conduzir a pesquisa na perspectiva da inclusão e formação inicial dos estudantes com deficiência no ensino superior da Udesc. Com a delimitação do contexto e dos sujeitos, duas razões foram essenciais nesse processo investigativo: a primeira, por se tratar de uma IES em processo de implementação do NAE, o que confere à pesquisa um caráter de potencialidade;

---

<sup>1</sup>Observatório de Práticas Escolares é um grupo de pesquisa do CNPq, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a coordenação da Professora D.ra Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

e, a segunda, está vinculada ao meu compromisso pessoal dentro da instituição, por meio do OPE e Open.

A partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, nos observatórios, nas experiências como voluntária em projetos de pesquisa e extensão, além da participação em eventos científicos diversos, foi possível desenvolver estudos mais aprofundados para o TCC, que tratou da inclusão e acessibilidade dos estudantes com deficiência no ensino superior na Udesc.

O objetivo principal do TCC foi centrar a atenção para os estudantes com deficiência que se encontravam no ensino superior, regularmente matriculados e frequentando os cursos de licenciaturas da Faed/Udesc, na forma como entendiam/compreendiam os seus próprios percursos de formação profissional de professor, referente à inclusão, acessibilidade e as relações acadêmicas existentes na universidade (PEREIRA, 2018).

Ainda do TCC, observamos que os documentos institucionais da Udesc contam com ações em fase inicial e centram-se mais como espaços de apoios e orientação aos acadêmicos com deficiência, denominados NAE e Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (Nuape), além de editais para os ingressantes, que seguem regulamentados pelo sistema educacional brasileiro, pela inclusão social. Ainda que de modo tímido, verificamos que a instituição analisada tem promovido a inclusão e acessibilidade para os estudantes com deficiência, em todas as suas dimensões: ingresso; acesso; permanência; e formação (PEREIRA, 2018).

Contudo, são as vozes dos estudantes identificados com deficiência, que sinalizam as possibilidades e limitações que têm constituído o enfrentamento e os desafios constantes para a formação profissional de professor no ensino superior. No entanto, as maiores barreiras identificadas e enfrentadas por estes estudantes estão relacionadas às situações atitudinais e, também, físicas. Nas falas expressas por esses estudantes fica o sentimento do não pertencimento, inclusive de atitudes que não contribuem para garantir o princípio da inclusão, por parte de alguns colegas e de professores que formam os futuros professores, a fim de atuarem na educação básica.

Posto isso, a pesquisa de mestrado, ora apresentada, tem o propósito de dar continuidade sobre a temática e, assim, como no estudo realizado no TCC (PEREIRA, 2018), ampliar o debate para a formação inicial destes sujeitos, corroborando com a possibilidade de se tornar uma ferramenta essencial para a formação dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Nessa direção, consideramos relevante a discussão e problematização, não apenas como um único início, mas, em experiências e partes de estradas já percorridas e outras ainda a percorrer, desenvolvido para a formação inicial, em torna-se professor. Entretanto, é necessário



entender como os professores universitários compreendem a formação destes sujeitos, pois, como bem se sabe, a formação de professores é um grande desafio, tanto para os estudantes, como para os professores (PIMENTA, 2002). Cabe ao professor universitário formá-lo e incentivá-lo no processo de pesquisa (já que ser professor, é ser pesquisador diariamente), não apenas para exercer a profissão na área do ensino, mas também, colaborar para a sua formação como futuro docente, possibilitando ao estudante a permanente construção de seus saberes-fazer, diante das necessidades e desafios que o ensino lhes proporciona.

Para além do posicionamento a favor ou contra, no que se refere a formação inicial de pessoas com deficiência, o fato inquestionável é que a formação profissional de professor é constituída, segundo os diferentes projetos políticos pedagógicos dos cursos analisados, por um conjunto de disciplinas metodológicas, didáticas e de práticas curriculares e pedagógicas, pelos quais os professores deverão se apropriar para atender a diversidade de seus estudantes, em se tratando desta pesquisa, mais especificamente, àqueles estudantes com deficiência.

Dentre a complexidade do cotidiano de um curso de formação, elegemos o estágio docente como locus do nosso olhar nesta pesquisa, pois, segundo Piconez (1995), o professor tem o papel de fazer com que o estudante possa compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo teoria e prática e, nos questionamos, se os estudantes com deficiência estão sendo incluídos plenamente nesta etapa do processo.

No que tange ao contexto do estágio docente não deve ser diferente, inúmeros desafios são encontrados pelos formadores, quando possuem estudantes com deficiência. Pieczkowski e Naujorks (2012) afirmam que os estudantes com deficiência encaram a deficiência como algo inerente de sua individualidade, o que pode frustrar a adaptação desse estudante quando enfrenta a ausência de recursos e profissionais formadores, que estejam preparados para lidar com as dificuldades passíveis de surgir ao longo do processo do estágio docente. Em alguns casos, há o professor formador que se revela devidamente disposto a atender aos estudantes com deficiência, mas não dispõe de recursos tecnológicos e humanos que auxiliem no processo de formação (ANTUNES *et al.*, 2013).

O aumento recente na demanda de estudantes com deficiência na Udesc, apesar da PNEEPEI ser de 2008, tem evocado uma série de questionamentos acerca de como proceder na acolhida e no direcionamento das ações, para que os estudantes tenham seus direitos garantidos, inclusive, buscando entender o papel da universidade nesse processo. Diante dessas inquietações, surge o seguinte questionamento que norteou esta pesquisa: **Que perspectivas**

**sobre formação docente expressam os professores de estágio supervisionado em relação ao processo formativo de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas da Udesc?**

Para responder à questão de pesquisa proposta, delineamos como **objetivo geral**: investigar as perspectivas dos professores de estágio supervisionado sobre docência e formação no processo formativo de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas do *campus* I da Udesc. Essa intenção está desdobrada nos seguintes **objetivos específicos**: a) identificar os desafios da formação profissional de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas no *campus* I da Udesc, na perspectiva dos professores de estágio; b) indicar quais acessibilidades curriculares e estratégias pedagógicas são utilizadas na formação inicial de estudantes com deficiência, a partir da perspectiva do/a professor/a de estágio supervisionado; e c) analisar a concepção de docência na formação inicial de estudantes com deficiência, sob a ótica dos professores de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura do *campus* I da Udesc.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, escolhemos como caminho metodológico, a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, segundo a concepção de Yin (2015). Utilizaremos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, realizada com professores universitários das disciplinas de estágio supervisionado, que atuam na formação inicial de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas do *campus* I da Udesc. A entrevista, organizou-se em torno dos seguintes eixos de análises: 1) organização da formação inicial para uma educação inclusiva e percepção sobre docência; 2) perspectivas sobre o processo de formação inicial de estudantes com deficiência; e 3) expectativas sobre a formação inicial de professores.

Cabe salientar que analisamos a prática dos professores universitários, mediante as necessidades individuais de cada estudante com deficiência: como o formador tem de planejar, lecionar e avaliar cada sujeito conforme a sua particularidade; e como o professor precisará modificar seu método de ensino para atender aos estudantes com deficiência. Este é um trabalho em conjunto que necessita de colaboração mútua, conforme Roldão (2009) afirma:

Planejar acções de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de aluno (ROLDÃO, 2009, p. 58).

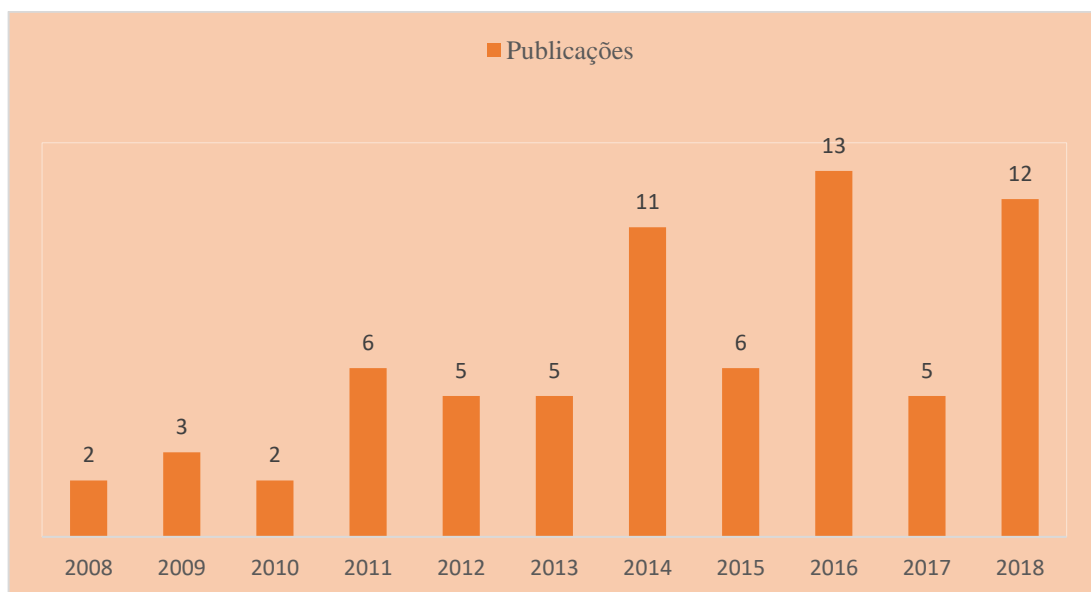
Em preparação para este estudo, realizamos um levantamento de teses e dissertações no portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a partir da qual

realizamos um levantamento quantitativo de teses e dissertações sobre o tema. Para isso, utilizamos as seguintes palavras-chave: formação inicial de estudantes com deficiência; professores com deficiência; e ainda, estudantes com deficiência nas licenciaturas. A pesquisa foi realizada com uma limitação temporal, sendo o prazo determinado de 2008, por ser considerado um marco histórico no sistema educacional inclusivo até 2018. Destacamos que, com tais indicadores, obtivemos um retorno de aproximadamente dois mil trabalhos e após uma leitura dos títulos, percebemos que alguns não se enquadravam no tema.

Diante disso, tendo previamente selecionado os trabalhos, cujo título apresentasse indícios de serem coerentes com o nosso interesse de estudo, efetuamos uma leitura dos resumos, limitando a busca a 71 publicações no período.

Com base nos resultados que encontramos, elaboramos o Gráfico 1, no qual é possível acompanhar a quantidade de publicações por ano.

Gráfico 1 – Disposição das teses e dissertações ao longo do período 2008-2018

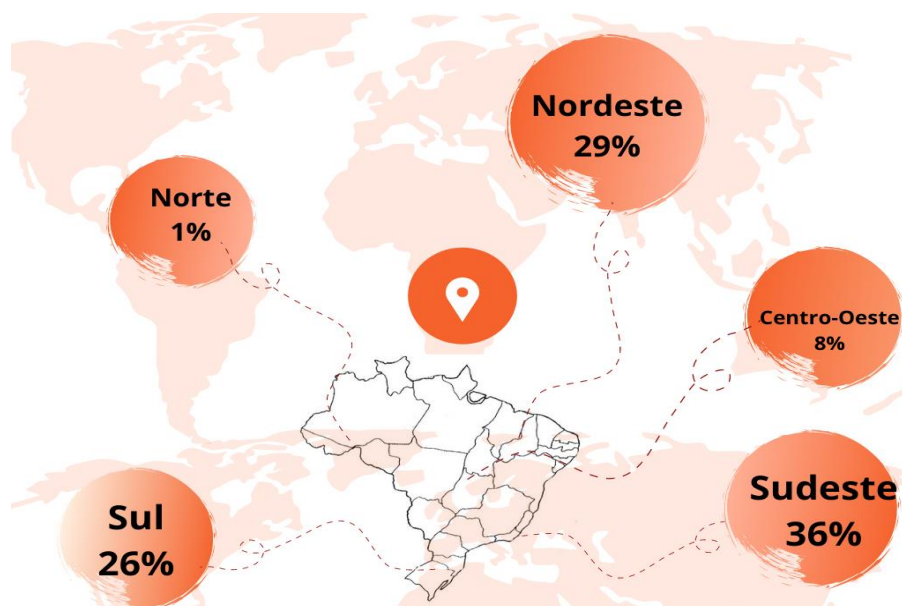


Fonte: Elaborado pela autora, com base no Banco de dados da Capes e BDTD (2021).

**Descrição:** O gráfico contabiliza a quantidade de Publicações feitas em cada ano. Tem 11 colunas laranjas, uma para cada ano, da esquerda para a direita, 2008 teve duas publicações; 2009 teve três publicações; 2010 teve duas publicações; 2011 teve seis publicações; 2012 teve cinco publicações, 2013 teve cinco publicações; 2014 teve 11 publicações; 2015 teve seis publicações; 2016 teve 13 publicações; 2017 teve cinco publicações e 2018 teve 12 publicações.

Com base no Gráfico 1, podemos verificar que, embora nos últimos cinco anos tenhamos picos de pesquisas, não há um padrão em relação a isso, ou seja, não se trata de uma atenção crescente dada à temática. Ainda buscando caracterizar nossos dados, verificamos a disposição regional dessas publicações e, assim, elaboramos o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Disposição das teses e dissertações com base nas regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, com base no Banco de dados da Capes e BDTD (2021).

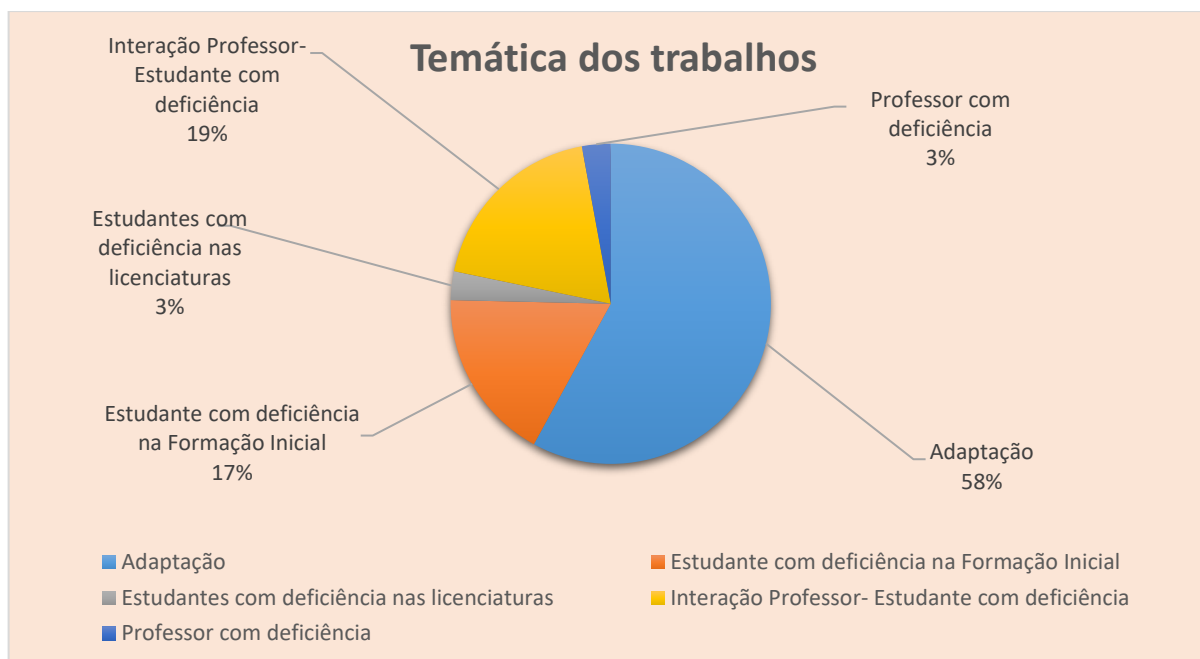
**Descrição:** Mapa *mundi* com o Brasil destacado em linhas pretas. Do mapa do Brasil saem linhas pontilhadas ligando cinco círculos laranja. Nos círculos, no sentido horário, da esquerda para a direita, as seguintes informações: “Sul (26%)”; “Norte (1%)”; “Nordeste (29%)”; “Centro-Oeste 8%” e “Sudeste (26%)”.

Percebemos que a maioria das pesquisas realizadas sobre a inclusão de deficientes em âmbito universitário é oriunda da região Sudeste do país, o que já era esperado, uma vez que, segundo os estudos da demografia da base técnico-científica brasileira, os Estados com maior número de defesas de mestrados e doutorados são: São Paulo; Rio de Janeiro; e Minas Gerais (CGEE, 2016).

Apesar disso, podemos destacar que a produção da região Nordeste é bastante expressiva, visto que é uma região que não tem um elevado histórico de defesas. Entretanto, de forma geral, podemos assumir que questões relacionadas à inclusão perpassam todas as regiões do país, sendo um indício da importância do aprofundamento no assunto.

Sobre a temática abordada por esses 71 trabalhos que encontramos, elaboramos o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Temática das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora, com base no Banco de dados da Capes e BDTD (2021).

**Descrição:** Gráfico de pizza. No sentido horário, da esquerda para a direita, as seguintes informações: na cor laranja “Estudante com deficiência na Formação Inicial (17%)”; na cor cinza “Estudante com deficiência nas licenciaturas (3%)”; na cor amarela “Interação Professor-Estudante com deficiência (19%)”, na cor azul-escuro “Professor com deficiência (3%)” e na cor azul-claro “Adaptação (58%)”.

Assumimos, para a elaboração do gráfico, que a “adaptação” englobaria trabalhos que tivessem como objeto de estudo, propostas das universidades para a inclusão das pessoas com deficiência, e destacamos propostas que podem ser estruturais, como em Pereira (2017), que estuda o processo de inclusão diante do núcleo de acessibilidade da universidade; Alencar (2013) visa avaliar a acessibilidade física da Universidade Federal de Juiz de Fora; e Santos (2012) se propôs a identificar as dificuldades de acessibilidade encontradas pelas pessoas com deficiência na Universidade Federal de Sergipe.

A maioria dos trabalhos encontrados são de natureza curricular, dentre os quais podemos citar Galvão (2018), que se propõe a explorar e avaliar as contribuições de uma proposta pedagógica embasada na Modelagem Matemática, como estratégia de ensino para a inclusão. Corrêa (2016) buscou entender se houve mudanças nas práticas dos professores para incluir estudantes com deficiência. Elizane Silva (2016) investigou se o processo educacional está sendo justo com os estudantes com e sem deficiência. Marostega (2015) analisou discursos que constituem os currículos de formação de professores, tendo como foco a formação do estudante surdo. Benevides (2011) e Talmag (2018) preocuparam-se com a prática avaliativa para as pessoas com deficiência.

A adaptação do material didático recebe atenção de Miranda (2014). Vigentim (2014) tem como objeto de estudo, o uso de tecnologias assistivas, ou seja, o uso de equipamentos e *softwares* como auxiliar no aprendizado do estudante com deficiência. Temos, ainda, a adaptação social, como estuda Alcoba (2008) e Maciel (2014), que se interessaram em entender as relações sociais que cercam a pessoa com deficiência no âmbito universitário. Nessa categoria, diversos trabalhos tinham como objetivo, analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na universidade, dentre esses citamos: Breda (2013); Góes (2015); Lavarda (2014); e Urban (2016). Destacamos, ainda, que esses trabalhos não tinham como foco estudantes de determinado curso, tratava-se de estudos mais amplos sobre o assunto.

No que chamamos de “interação professor-estudante com deficiência”, admitimos trabalhos nos quais a questão fosse realmente esse processo social entre as figuras coadjuvantes do ensino e da aprendizagem, como é o caso de Jesus (2012) que estuda as representações dos professores face ao estudante com deficiência. Martins (2016) buscou entender a formação continuada do professor e a relação apresentada com o estudante com deficiência. Souza (2016) estudou o aprendizado dos professores ao trabalharem com os estudantes ingressantes, por meio das cotas destinadas aos estudantes com deficiência. Candido (2018) apresentou um estudo sobre a concepção dos docentes quanto à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Chamamos a atenção para o trabalho de Rodrigues (2015), que estudou a mediação entre professores e estudantes que apresentavam o mesmo tipo de deficiência.

A terceira categoria com mais trabalhos foi a que realiza estudos com “estudantes com deficiência na formação inicial”, porém, não há uma especificidade relacionada ao curso. Nesse caso, podemos citar trabalhos como o de Ferreira (2018), o qual objetivou entender como foi o ingresso dos estudantes no ensino superior. Giabardo (2016) averiguou os percursos na formação inicial e no mundo do trabalho, que conduziram ao distanciamento do exercício profissional docente dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville. Dillenburg (2015) procurou entender dificuldades enfrentadas pelos estudantes. E, por fim, Lemos (2008) explorou a formação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência, diante da superação.

Encontramos, ainda, dois trabalhos cujo foco é o “professor com deficiência”, são eles: Gonçalves (2013) que investigou a práxis pedagógica de um professor de álgebra com deficiência visual; e Barbosa (2009) que fez uma reflexão sobre as dificuldades que o professor do ensino superior com alguma deficiência, encontra no exercício de seu trabalho.

Por fim, temos dois trabalhos que olham para “estudantes com deficiências nas licenciaturas”. No trabalho de Andrade (2018), o estudo foi feito com uma licenciada do curso de Biologia, e a autora buscou compreender as relações familiares da estudante e as possibilidades que tinha enquanto ingressasse na licenciatura. Temos, também, o trabalho de Melo (2011), no qual o autor se propôs discutir e analisar o processo de inclusão escolar de uma pessoa cega no curso de licenciatura em música.

Embora os estudos apresentados tenham produções relacionadas ao estudante com deficiência no ensino superior, apenas duas dissertações abordam esse sujeito em cursos de licenciatura, sendo eles oriundos da região Nordeste do país.

É perceptível que as pesquisas apresentam pontos em comum, no entanto, há necessidade de que haja mais estudos voltados a esse público, pois os textos levantados e rapidamente resenhados, trazem um diferencial, quando se analisa, sob a ótica de professores universitários, as práticas com os estudantes com deficiência na formação profissional de professor, contexto pouco ainda explorado.

A pesquisa aqui apresentada está estruturada em quatro seções distintas, mas interligadas pela temática em foco, a saber, na primeira apresentamos a contextualização do estudo: contendo temática; justificativa; problema; e objetivos. Na segunda trazemos as discussões teóricas sobre os conceitos de inclusão, deficiência, formação inicial de professores e estágio supervisionado. Na terceira apresentamos o percurso metodológico que guiou este estudo, o tipo de pesquisa, o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise. Na quarta seção, são apresentados os resultados e discussões a respeito do tema, finalizando com as considerações finais e as referências utilizadas.

## 2 DOS CAMINHOS TEÓRICOS

Nesta seção apresentaremos o posicionamento de alguns pesquisadores que auxiliaram no entendimento sobre o conceito de inclusão, deficiência, formação de professores e estágio curricular. Logo, nos subcapítulos seguintes, demonstraremos os processos históricos das instituições de ensino superior e programas que contribuíram para a inclusão de estudantes com deficiência nesses espaços.

### 2.1 CONCEITUANDO INCLUSÃO, DEFICIÊNCIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ao perceber a necessidade de compreender inclusão, encontramos em Lopes e Fabris (2013, p. 110), que a inclusão não deve ser vista ou entendida como um ponto final, e sim, como um constante desafio que não deve ter fim, visto que “estar incluído é viver a possibilidade de, no minuto seguinte, viver a experiência da exclusão. A in/exclusão deve ser a condição para pensarmos as nossas práticas educativas escolares”. Sendo assim, a inclusão não é uma estrada com ponto de chegada, mas uma condição de luta permanente.

Em harmonia com esse pensamento, Thoma (2006, p. 2) pontua que a “inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização”.

Outro ponto a ser considerado é que a educação inclusiva não deve ser limitada apenas ao acesso no ensino superior. É necessário garantir a permanência e o aprendizado dos estudantes com deficiência. Portanto, “o objetivo da educação inclusiva deve ser uma interrogação mais ampla da economia política da educação escolar como uma plataforma para a reconstrução congruente com os desafios de novos tempos na educação.” (SLEE, 2013, p. 120).

A educação inclusiva é também compreendida pelo “respeito às diferenças, quebra de discriminação, preconceito, participação e permanência dos sujeitos com necessidades educativas especiais nos cenários escolares” (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 3). A inclusão pressupõe a participação em espaços sociais, culturais e políticos, possibilidades de adequação dos conteúdos, estratégias pedagógicas, eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas e isso inclui os professores universitários, pois são seres em construção e interação, que também se constroem e se desenvolvem ao longo do tempo.



Desse modo, a inclusão é uma realidade e merece o debate em todas as áreas, desde a saúde até a educação. No entanto, a discussão aqui proposta se refere ao último item, para desmitificar ou não, o discurso de que a universidade, em especial, os professores formadores, não se encontram preparados para receber ou formar os estudantes com deficiência.

Já em relação à deficiência, a autora Diniz (2012) destaca que o conceito de deficiência vai além do fator biológico, pois as experiências vividas em dado contexto social, evidenciam a desigualdade real que “[...] se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida.” (DINIZ, 2012, p. 9).

As universidades se constituem em um espaço de diferenças e carece de atenção às diversidades dos estudantes, nos quais se encontram em formação docente. O ato de ensinar é recíproco; no entanto, se faz necessário que a educação, principalmente no contexto universitário, assuma um compromisso com a inclusão, a fim de proporcionar maiores condições de acessibilidade nas práticas curriculares da IES e de possibilitar maior autonomia dos estudantes com deficiência nos processos formativos, que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Portanto, ressaltamos que o entendimento sobre o conceito de deficiência passou por momentos individualizados e ignorados, pois “esse caráter enigmático é resultado do processo histórico de opressão e apartação social dos deficientes, uma vez que a deficiência foi confinada à esfera doméstica e privada das pessoas.” (DINIZ, 2012, p. 71).

A deficiência não deve ser considerada como um infortúnio individual ou, até mesmo, fruto de um pecado ou castigo, e não deve despertar piedade ou sentimentos que ocasionam a dependência do sujeito, pois essa conduta dificulta a compreensão social de que são as condições externas que determinam quais restrições serão menos ou mais incapacitantes (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012).

O modelo social da deficiência parte do pressuposto de que as pessoas com deficiência são, sistematicamente, discriminadas e excluídas da participação na sociedade contemporânea, sendo esse o resultado negativo das barreiras atitudinais, físicas e institucionais que segregam e oprimem as pessoas com impedimentos corporais (BARNES, 2009; GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012).

Nesse modelo, a deficiência não é considerada uma tragédia individual, um castigo ou o resultado de certo pecado; não é uma enfermidade que requer tratamento; não deve ser objeto de caridade, nem de ações sentimentais e condescendentes que só geram dependência. Em outras palavras, a deficiência deixa de ser compreendida a partir de um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, que associam a

deficiência a uma condição médica ou a uma tragédia pessoal e passa a ser, também, um campo das humanidades (BLOCK; CAVALCANTE, 2014; DINIZ, 2012; GARLAND-THOMSON, 2002; POLLARD; BLOCK, 2017). Percebemos, então, que é uma questão de direitos humanos (NUSSBAUM, 2007; SANTOS, 2010).

Com a entrada das autoras feministas no campo dos estudos sobre deficiência, o modelo social vem sofrendo grandes transformações. Essas autoras, sem negar que a deficiência é uma forma de opressão, vêm trazendo outros elementos para pensar a experiência da deficiência, tais como: a) a interseccionalidade da deficiência com as questões de raça, gênero, sexualidade, geração e classe social; b) a crítica sobre a noção de independência e defesa da interdependência como inerente à condição humana; c) o cuidado com um princípio que deve atravessar todas as relações e como um direito humano fundamental para aquelas pessoas cuja manutenção da vida depende dessa prática; e d) a dor como um elemento que atravessa e constitui a experiência da deficiência, contrapondo-se a algumas perspectivas que, na ânsia, marcam a deficiência como uma experiência de opressão pelas barreiras, tornando a deficiência uma experiência desencarnada (HUGHES, 2008; SHAKESPEARE, 2018; WENDELL, 1996)<sup>2</sup>.

Ademais, a feminista Morris (1989, 1991), defensora do modelo social, desenvolveu críticas “internas” que sugere que, se o pessoal é político e a experiência da deficiência é pessoal, então, esta deve ser política. O dualismo lesão/deficiência também foi criticado, uma vez que opressão se materializa no corpo (PATERSON; HUGHES, 1999), isto é, é vivida e sentida por pessoas com deficiência no curso de suas vidas diárias. Portanto, com a inserção das autoras feministas nos estudos sobre deficiência, há uma importante ampliação desse campo de estudos, do ponto de vista científico e político.

O diálogo entre o feminismo e o modelo social da deficiência aponta para a emergência de análises que tornam mais complexo o entendimento da experiência da deficiência, bem como para a necessidade de as políticas públicas serem voltadas à promoção da inclusão social na/pela diversidade.

O modelo social da deficiência traz importantes implicações para as práticas psicológicas nos diferentes campos de atuação profissional em que está inserido. A atuação pautada nesse modelo, aponta para a necessidade de que o profissional atue com um foco centrado na remoção das barreiras que obstaculizam a participação e agência das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais.

---

<sup>2</sup> O estudo mais aprofundado sobre o modelo social da deficiência realizado pelas autoras feministas, indicadas nesta pesquisa, foi realizado na disciplina “Deficiência e Contemporaneidade”, ministrada pela Professora D.ra Marivete Gesser no primeiro semestre de 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina.

Outro ponto importante, se refere à necessidade de um posicionamento político contra as práticas centradas em ideais normativos pautados no mito de que existe um sujeito independente e capaz de ter uma vida independente, uma vez que, por mais que as barreiras sejam removidas, algumas pessoas com deficiência continuarão a precisar de apoio para terem uma vida digna. O modelo social também aponta para a necessidade de se fomentar a participação das pessoas com deficiência em assuntos a elas relacionados.

Ressaltamos que as pessoas possuem suas próprias características, além das construídas socialmente e é nessa diferença que as práticas pedagógicas precisam ser pensadas, nas inter-relações que ocorrem nas situações presentes no contexto social, a partir da diversidade que constitui os processos educativos (PLETSCH, 2014).

Por isso, as políticas educacionais de inclusão, em âmbito nacional, direcionam a escola na perspectiva inclusiva, ao mesmo tempo em que se responsabilizam em assegurar o direito à educação escolar a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, além de proporcionar aprendizagens compartilhadas que sejam respeitadas. Essa construção se dá nas relações e interações com as diferenças, como destaca Sacristán (2002).

As relações e interações no ensino superior não difere da educação básica, os desafios enfrentados no ensino superior se assemelham com o ocorre na educação escolar, mas existem alguns pontos a serem incluídos: dificuldades de financiamento; igualdade de condições de acesso e permanência; desenvolvimento e manutenção da qualidade do ensino, pesquisa e extensão; melhoria das condições dos trabalhadores; e capacitação e relevância dos programas oferecidos.

O processo de inclusão social, que visa proporcionar igualdade de direitos e igualdade de oportunidades a qualquer sujeito, independentemente da diversidade existente, bem como as políticas públicas têm sido formuladas em diversos setores da sociedade, inclusive, no ensino superior. É nessa situação que surge a política de ações afirmativas, um conjunto de políticas públicas e privadas obrigatórias, seletivas ou voluntárias voltadas ao combate de erradicação das desigualdades sociais, cujo objetivo é alcançar o acesso efetivo e igualitário a bens básicos, como educação e emprego (GOMES, 2003).

A formação do educador tem sido debatida por diversos pesquisadores e formadores há algum tempo. Durante os anos, tem-se tornado um desafio e sempre surgem divergências relevantes entre todas as teorias adotadas. Houve mudanças drásticas nas práticas aprimoradas ao longo dos anos e muitos conceitos ficaram marcados, não tendo apenas um conceito, mas vários (Escola Nova, o Tecnicismo, o Construtivismo e o Sociointeracionismo).

Esses conceitos influenciaram na formação dos professores, que segundo Amaral (2003), trouxeram diversas ações diretamente relacionadas ao professor que está sendo formado e ele é obrigado a estar em constante aperfeiçoamento, treinamento, reciclagem, capacitação e formação continuada, sendo cada ação refletida detidamente no papel do professor. Diante das ações contínuas que o professor desempenha ao longo da trajetória educacional, verificamos que essa formação deve ser

[...] uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (ESTEVÃO, 2001, p. 185).

Para o autor acima citado, o conceito de formação não pode ser equilibrado, pois passa por constantes adaptações e, até mesmo, contradições, distanciamentos, como uma apreciação de técnicas, o que pode não levar em conta a prática, em muitas teorias. É importante observar a individualidade de cada professor e como ele pode lidar com as distintas teorias no ensino, pois cada olhar e dispositivo de observação muda o objeto de aprendizagem, por esse motivo, nunca aprendemos objetos neutros, mas sempre estudamos os objetos implicados, que possuem teorias e dispositivos que nos permitem vê-los e reconhecê-los (GAUTHIER, 1999).

É significativo refletir sobre a formação de professores, pois, em muitas situações, a pesquisa não se adequa ao ambiente que o professor será inserido. A prática docente requer desafios muito mais palpáveis, muitos métodos, mas, nem sempre se alcança êxito naquilo que lhe foi imposto. Nesse sentido, “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente.” (ARROYO, 2004, p. 226).

De acordo com essa afirmação, não há como excluirmos a formação contínua processual, mas é necessário considerar, também, as diversas etapas vivenciadas pelo indivíduo, desde a infância, no ambiente familiar e escolar, as influências culturais até chegar a sua formação como professor. Há de ser considerado tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Na formação inicial, podem ser considerados os cursos de licenciatura, o curso em si, com legislação, currículos e termos predeterminados para o futuro uso educador. Na formação continuada, são consideradas todas as experiências docentes que o indivíduo obterá ao longo de sua jornada educacional, enquanto professor em exercício. Essa última, está relacionada à subjetividade de cada profissional da educação, pois cada indivíduo passa por um processo diferenciado, em que as suas experiências são significadas e passam a constituir seu

lócus de atuação. Cabe aos sistemas de ensino, as universidades e as escolas se mobilizarem para propiciar uma melhor aprendizagem ao futuro professor. Atentando para que a formação inicial, espaço de responsabilidade destas instituições, seja reflexiva, democrática e que alie as teorias com a prática, oportunizando uma base sólida, capaz de garantir uma atuação docente coerente com os princípios assegurados nos projetos políticos pedagógicos.

Importante salientar que o conceito de formação tem variados significados e diversos pontos de vista. Não há um conceito que defina um único significado, devido a sua complexidade e abrangência. Assim, a que ocasiona maior expectativa é a pedagógica, especialmente, em termos de intervenção e, se justifica, na medida em que a formação inclui

[...] problemas relativos aos fins e/ou modelo a alcançar, a conteúdos/experiências a assumir, às interações sujeitos-meios (social, cultural e axiológico), aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo (GONZÁLEZ SOTO, 1989, p. 83).

Para Zabalza (2004), a formação engloba todo o processo de desenvolvimento do ser humano, enquanto sujeito, até a sua plenitude. Outros conceitos sobre formação estão pontuados na seguinte ordem:

Primeira: a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, trino, etc.  
Segundo: o conceito formação inclui dimensão pessoal de desenvolvimento humano global é preciso ter em conta face a outras concepções, eminentes técnicas.  
Terceiro: o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. [...] é o indivíduo, a pessoa o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Diante desses conceitos distintos, é possível observar uma similaridade que está diretamente associada ao desenvolvimento do futuro docente. Desse modo, podemos concluir que a formação está completamente atrelada ao desenvolvimento humano, ao futuro docente como um sujeito social, cultural e filosófico, o que nos remete ao fator identidade, de quem o busca, enquanto futuro docente e enquanto formador. Assim, a construção depende de ambos, do professor formador e do futuro docente.

A formação inicial de professores reflete desde o que é proposto pelo curso, por meio do currículo até os conteúdos contemplados pelas disciplinas oferecidas. Existem desafios para a formação docente e que são considerados reflexos da herança histórica e política das legislações, são eles:

a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária [...]; b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo [...]; c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; [...] de forma muito incipiente registram o que e como ensinar; d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; [...]; e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica [...] comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação [...]; f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (GATTI, 2010, p. 1371-1372).

Os desafios apresentados pela autora se referem, especialmente, as questões estruturais, à articulação formativa dos currículos e que a preparação específica para a atuação na educação básica, seja feita de forma clara. Destacamos, ainda, que é imprescindível que os currículos sejam acessíveis, para que as práticas docentes atinjam o princípio da formação inclusiva.

O conceito de formação passou por diversos processos, porém, a sua base significativa continua latente. Embora, o papel do professor formador seja de extrema importância para o futuro docente, Ferry (2004) destaca que o sujeito se forma por seus próprios meios, ou seja, a formação não se realiza de fora para dentro. A autora enfatiza que é necessária uma formação acadêmica e formação pedagógica, bem como a formação enquanto profissional, com conhecimentos e teorias específicas e a aplicação para a prática profissional.

Em relação ao conhecimento do ensino, Gauthier (2001), ressalta que é possível dividi-lo em duas categorias: conhecimento relacionado à mediação em sala de aula; e o conhecimento relacionado à mediação na disciplina específica de atuação. A mediação em sala de aula envolve o arranjo do conhecimento de ensino para organizar a atmosfera da sala de aula. São os saberes que os professores utilizam para inspirar aprendizagem, participação, trabalho conjunto e confiança. Em suma, são relações emocionais subjetivas, mas que os professores precisam conhecer e dominar.

Uma pesquisa realizada por Gesser e Martins (2019) junto a professores participantes de um curso de formação continuada oferecido no Sul do Brasil, visando identificar as concepções de deficiência antes e depois da formação, apontou que concepções associadas ao modelo pré-científico estiveram muito presentes na vida dos participantes e influenciava alguns deles no planejamento das estratégias pedagógicas para os estudantes com deficiência, antes da realização do curso oferecido. As informações realizadas por essa pesquisa corroboram à perspectiva de Valle e Connor (2014, p. 35), quando esses autores afirmam que “aquilo no que

professores acreditam em relação as deficiências determina como os estudantes com deficiência realmente são educados”, uma vez que é possível legislar políticas, mas não atitudes.

Assim, a compreensão da deficiência associada ao fatalismo, como um dom ou um castigo, por exemplo, pode corroborar para a manutenção de práticas profissionais segregadoras e mantenedoras do *status quo* nos diversos campos de atuação profissional, pois reafirma a crença da limitação, em que sujeitos com deficiência são “naturalmente” comparados com o modelo de normalidade e a discriminação encontra base para assegurar a sua incapacidade.

Tendo como pressuposto o que foi exposto acima, entendemos que, para alcançar os objetivos desta pesquisa, as práticas curriculares e pedagógicas precisam ser consideradas. Julgamos que o processo ensino/aprendizagem diz muito sobre como as práticas são validadas e se são, ou não, adequadas para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas. É importante salientar que o processo ensino/aprendizagem reflete como as práticas são válidas e bem apropriadas. O cotidiano dos estudantes é definido por conceitos gerais, porém, deve haver alternativas que propiciem a inclusão e a formação dos futuros docentes, que necessitam de práticas que os favoreçam.

Diante do apresentado até o momento, é possível afirmar que a inclusão do estudante com deficiência está atrelada à realidade vivenciada por ele na escola e às políticas que são criadas para tornar possível o acesso, a plena vivência e o sucesso deste processo. O estudante com deficiência tem ocupado seu espaço na sociedade, antes eram excluídos e marginalizados, escondidos em suas casas, agora frequentam todos os ambientes e estão dispostos a fazerem parte da sociedade, como defende Fietz e Mello (2018). Um ponto fundamental é que, estando imerso na sociedade, as necessidades dessas pessoas não podem ser desconsideradas e, nesse ponto, uma análise e adequação curricular se faz necessária, tendo em vista a não exclusão desses estudantes.

Nesse sentido, é preciso tomarmos cuidado com a padronização que, frequentemente, ocorre em âmbito escolar, na qual, em busca de oferecer um tratamento igualitário, temos o aumento das desigualdades, uma vez que oferecer recursos iguais a todos os estudantes não implica em igualdade. O que nos leva a refletir sobre as atitudes capacitistas contra pessoas com deficiência, além de ser necessária a conscientização sobre a importância da inclusão e da acessibilidade para as pessoas com deficiência (MELLO, 2016).

Perrenoud (2001) expõe que as diferenças devem possibilitar a neutralidade das desigualdades nos processos de escolarização. E, por esse motivo, é importante verificar se o currículo que a universidade possui pode ser questionado e se os estudantes têm livre acesso

para sugerir adequações e, assim, ter uma formação de qualidade. Com relação a essa necessidade de termos uma conversa entre estudante e currículo em que

[...] a escola foi forçada a abrir seus portões, à medida que chegavam novas e indesejáveis levas de alunos; e foi criando mecanismos de defesa e não acolhimento, porque não sabia como acolher, uma vez que não tinha dúvidas sobre a qualidade e a adequação de seu trabalho secular. Aumentou as barreiras internas, bem antes de se encher de grades para se defender da violência urbana, mostrando que eles entram, mas não se apoderam de seus segredos. Os conteúdos fixos, o ensino a parte, a aprendizagem dependente do apoio familiar, como antes, quando chegavam os que podiam talvez responder melhor a essa proposta. O fracionamento do tempo, o recorte e aperto dos espaços, as relações interpessoais, a hierarquização dos serviços, tudo já estava a mão, foi só aperfeiçoar. Esse conjunto de elementos impregna o currículo, tudo isto integra o currículo considerado em sua prática, e é também o que segura a cena, como texto principal (SAMPAIO, 1998, p. 166).

É necessário, com isso, enfatizar que o currículo deve contribuir na formação de todos os estudantes e que esteja apropriado e adequado a todas as possíveis especificidades.

Segundo Correia (1999), a adequação curricular representa todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o conceito de adequação se refere, não apenas ao cotidiano escolar, mas ao ambiente universitário também, uma vez que é preciso adequação às necessidades educacionais dos estudantes.

O conceito de flexibilização, embora seja um termo muito usado, significa facilidade para alternar ou modificar os usos de estratégias, metodologias, materiais ou, até mesmo, recursos pedagógicos em relação ao planejado para uma determinada turma de estudantes. Pressupõe uma atuação direta no currículo, porém, a ênfase está nas práticas pedagógicas dos professores que atuam em sala de aula. Aqui é importante destacar que o objetivo da flexibilização não consiste na retirada ou na omissão da cobrança de conteúdo, trata-se de pensar processos que possibilitem a compreensão desses conteúdos por todos os estudantes.

De forma semelhante, podemos citar o conceito de diversificação, proposto por Leite (2011), que propõe alternativas diferenciadas no uso de recursos, metodologias e materiais, seja para um pequeno grupo ou para um determinado estudante, na perspectiva de um currículo alternativo. Esse conceito pode ofertar possibilidades diferentes conforme o público, sem deixar de se preocupar com a individualidade do estudante no ensino e aprendizagem.

Acerca da formação docente na universidade, assim se expressa Tardif (2002, p. 276):

‘[...] acreditamos que já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias



práticas de ensino'. Falhas existentes fazem com que os questionamentos acerca dos fundamentos da prática pedagógica sejam evitados, principalmente no que se refere a postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino.

O mesmo autor ainda constata, acerca dos cursos de formação docente, que estes são globalmente idealizados com base em pressupostos aplicacionistas do conhecimento: os educandos passam determinado período assistindo aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proporcionais. Na sequência, ou no decorrer dessas aulas, realizam o estágio que serve para a aplicação desse conhecimento. Ao término da formação, passam a atuar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, muitas vezes, que os conhecimentos obtidos não se aplicam adequadamente na ação cotidiana.

Esse modelo contém sérios problemas, pois passa a ideia errônea de que basta ao professor recém-formado conhecer o conteúdo e exercer o domínio de turma, para que seu trabalho seja um sucesso. Isso é uma falácia, denominada por Riggio (1999), de senso comum pedagógico.

Conforme visto em Nunes (2001), estudos recentes acerca da formação de professores, tanto inicial como contínua, vêm dando destaque à necessidade de se analisar a questão da prática pedagógica em cursos de formação de professores como algo de elevada relevância, opondo-se às abordagens que tratavam de separar formação e prática cotidiana.

Para Lima (2001, p. 58), a “formação docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional”. Um dos elementos essenciais na formação inicial é o estágio supervisionado, pois se constitui em uma atividade interdisciplinar que vai envolver e estabelecer a relação entre teoria e prática.

Registramos que a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, destaca dois tipos de estágio: o curricular obrigatório (Técnico e de Docência); e o extracurricular (não obrigatório). O primeiro é uma atividade assegurada no enquadramento curricular e, o segundo, refere-se às atividades complementares relacionadas à área de formação do estudante, podendo ser ou não remunerado (BRASIL, 2008c).

O estágio supervisionado reflete diretamente a prática docente e a lei supracitada também define em seu Art. 1º que

[...] o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...] entre outros níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008c).

O momento entre o saber e o fazer se consolida no estágio curricular, e sabendo que na formação profissional, especialmente na formação de professores, esse estágio é imprescindível ao processo formativo, apresentamos, no Quadro 1, a contextualização legal do estágio.

Quadro 1 – Marcos regulatórios do estágio no Brasil

HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR	
ANO	APARATOS LEGAIS E REGULAMENTARES
1942	Decreto Lei 4.073/42 “Lei Orgânica do Ensino Industrial” – Dispõe sobre o estágio, mais especificamente em estabelecimento industrial.
1967	Portaria 1.002/67 – Dispõe sobre a relação entre as empresas e os estagiários, instituindo os direitos e as obrigações dos estagiários e das empresas.
1968	Lei n. 5.540/68 – Dispõe sobre o produto de uma das políticas educacionais da ditadura militar brasileira (1964/1986), conhecida como Reforma Universitária dos militares.
1970	Decreto n.º 66.546/70 – Dispõe sobre o Projeto Integração, destinado à implementação de programas de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, principalmente para os alunos dos cursos de engenharia, tecnologia, economia e administração, com a possibilidade de praticar, em órgãos e entidades públicas e privadas, o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades.
1971	Lei Federal n.º 5.692/71 – Dispõe sobre as diretrizes e bases para o ensino fundamental e médio, prevendo o estágio como forma de cooperação entre empresas e escolas.
1972	Decreto n.º 69.927/72 – Dispõe sobre a Bolsa de Trabalho, o objetivo era proporcionar aos estudantes de todos os graus de ensino oportunidade de exercício profissional em órgãos públicos ou particulares, sem vínculo empregatício. Tempo máximo de 4h por dia e de 20h semanais de estágio.
1975	Decreto n.º 75.778/75 – Dispõe sobre o estágio no serviço público federal. Novos direitos ao estagiário duração mínima de 60 dias e máxima de 180 dias.
1977	Lei 6.494/77 – Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau e Supletivo. <b>*O Estágio Curricular foi regulamentado por legislação federal somente em 1977, de forma a exigir os subsídios necessários para uma formação técnica do profissional com maior qualidade.</b>
1982	Decreto n.º 87.497/82 – Dispõe sobre o Estágio Curricular, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil Lei n.º 7.853/89 – “Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.”
1994	Lei Federal n.º 8859/94 – Modifica os dispositivos da Lei n.º 6494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos estudantes da educação especial o direito à participação em atividades de estágio.
1996	Lei n.º 9.394/96 – Art. 82 – Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos estudantes regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.
2008	Lei n.º 11.788/08 – Dispõe sobre as novas regras para estágios: Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível constatar no quadro acima que, no campo da formação, o estágio previsto nos documentos legais, em determinadas épocas, parece confuso e instável, dependendo dos paradigmas educacionais vigentes em cada época. Ressaltamos que, nos últimos anos, foram marcados por inúmeras alterações legais e curriculares no campo educacional, destacando-se leis, resoluções, pareceres e diretrizes curriculares nacionais.

O estágio curricular, nas licenciaturas, possibilita aos estudantes/estagiários atividades teóricas e práticas, crítica e reflexiva sobre a docência, amparadas pelos referenciais teóricos e pela realidade no ambiente de atuação no qual estão inseridos, devendo articular ensino, pesquisa e extensão. Outra característica do estágio curricular é possibilitar aos universitários dos cursos de graduação, expressar e compartilhar reflexões, ter compromisso, interação, formação permanente, vivenciar a realidade social, inclusão e o aprimoramento social nas atividades realizadas na comunidade.

De acordo com a pesquisa de Carvalho *et al.* (2009), no plano de ensino do curso de licenciatura, a prática deve ser considerada parte integrante durante todo o curso e o estágio curricular como única oportunidade de formação para os futuros professores exercerem suas atividades. O acadêmico tem um momento único para ampliar sua compreensão da realidade educacional e pedagógica e ter um relacionamento direto com os estudantes e as escolas.

Portanto, o estágio curricular é essencial para a conclusão de um curso de graduação. É entendido como um processo de vivência prática, que aproxima o estudante da realidade do seu campo de formação e ajuda a compreender as diferentes teorias que conduzem para o seu desenvolvimento profissional. É um elemento curricular indispensável para a graduação, mas também, um lugar em que a universidade e a sociedade estão verdadeiramente próximas. Na prática, é possível verificar tudo que foi aprendido na teoria em sala de aula.

Combinar a teoria com a prática é um grande desafio que os estudantes de graduação devem enfrentar. E, se esse problema não for resolvido ou pelo menos amenizado na vida acadêmica do estudante, essa dificuldade se refletirá em seu trabalho como professor. A pessoa se torna um profissional não apenas fazendo um curso de graduação. A formação se dá, principalmente, por meio da participação ativa como profissional na prática (FÁVERO, 1992).

Professores e estudantes precisam aprender a conviver e ter relação de produção constante, não apenas como um número, mas como uma pessoa complexa e treinada, dessa forma, os educadores precisam espalhar conhecimento, pois hoje temos estudantes mais críticos e que não se contentam com informações isoladas. Com isso, o estágio curricular proporcionará ao futuro professor uma visão realista da sala de aula e do que ele deverá enfrentar, com mais ou menos dificuldades a cada dia.

Os estudantes durante seus estágios na escola básica, aprenderão sobre os espaços da escola, salas de aula e métodos de intercâmbio entre educadores e estudantes. Essas sábias observações fornecem aos futuros professores, informações sobre o processo de ensino no início da educação básica. Após o estágio curricular, durante as atividades de ensino, os saberes construídos na experiência do estágio proporcionarão, a esses professores, a possibilidade de ensinarem os saberes de forma clara e precisa, promovendo a objetividade da aprendizagem aos estudantes.

Portanto, a realização do estágio curricular estabelece uma experiência importante e esse fator ajudará na realização de um trabalho cada vez mais consciente, evitando as situações extremas de qualquer atividade em sala de aula, proporcionando a escolarização de seus estudantes.

Levando em consideração as transformações sociais das últimas décadas, envolvendo tecnologia, ciência, economia, política e cultura, podemos destacar o impacto sobre o processo educacional e o cotidiano da escola nas diretrizes políticas de formação profissional, bem como de estruturação e materialização.

Referente ao processo educacional e à proteção de direitos, os desafios requerem, a partir da nova estrutura social, a implementação de políticas públicas que atendam às diferentes necessidades das pessoas que vivenciaram o cotidiano escolar.

Nesse sentido, para compreendermos como se constitui a identidade docente, devemos centrar a discussão e o debate sobre todos os aspectos da formação (incluindo a formação inicial e contínua) e o contexto da atuação docente. Entendemos por desempenho docente detentor de possibilidades, o que ocupa o lugar privilegiado de atuação, dedicando-se à conquista da escola e comprometendo-se com os direitos da diversidade humana.

No entanto, é preciso pensar como Ferraço (2007), para compreender os conflitos que surgem nas diferentes formas do cotidiano escolar e que impactam na forma como a identidade docente se constitui, pois é preciso entender que esse conflito decorre da crise do paradigma social, como valores morais, políticos, institucionais, econômicos e outros estabelecidos.

Podemos perceber, pela experiência, que esta é uma expressão tecida por Linhares e Heckert (2005), e é uma via interessante porque representa o comportamento político ocorrido na história. Propício a outra educação e cultura de forma a levar em conta a diversidade ética e política que penetra em nossa sociedade por meio da educação, escola, política, economia, sociedade e cultura.

Concordamos que as experiências podem ajudar a redefinir o cotidiano de algumas escolas e beneficiar perspectivas educacionais relacionadas a premissas que visam abranger

todas as proposições, visto que são consideradas uma ponte entre universidades, escolas básicas e ações político-social, ética-estética e teórica, além de fortalecer o papel do ensino.

Contudo, Linhares e Heckert (2005) nos aconselham a não colocar essas experiências na cúpula e distingui-las do que foi estabelecido, pois estão em constante evolução, ora em continuidade, ora incorporadas no contexto do que está acontecendo.

Por sua vez, as experiências instituintes estão sempre em ‘devir’, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e, assim, afirmar a outridade. Afinal, não podemos esquecer que, a despeito de profetas agourentos, a escola pode ser outra, como outra pode ser a sociedade, e as próprias políticas e racionalidades que nos organizam (LINHARES; HECKERT, 2005, p. 4).

Portanto, dadas as realidades complexas que existem nos diferentes ambientes escolares, é essencial perceber as múltiplas práticas educativas praticadas, de forma a gerar coletivamente um movimento de fortalecimento das ações de investimento em liberdade e criatividade, para a superação de determinados desafios.

Embora nossa sociedade tenha mudado ao longo do tempo, visões negativas apontam para uma cultura de guerra, porque seu estilo beligerante e perverso, cada vez mais, nos esmaga, pois “O medo, a desagregação, a violência, a exacerbação de particularismos, a fragmentação dos saberes, os avanços tecnológicos sob o comando de um capitalismo tardio e as agregações ao meio ambiente vêm – em ritmo acelerado – modificando a paisagem vital” (LINHARES, 2002, p. 103).

Porém, quando deslocamos o foco da discussão de forma frívola e equivocada para encontrar o “culpado” para os fatos na realidade do ensino, sem promover uma análise mais rigorosa de uma pequena ocorrência, o desafio torna-se ainda maior e mais distante de ser resolvido.

### **2.1.1 Aspectos sobre o ensino superior e propostas inclusivas para a pessoa com deficiência**

As instituições de ensino superior, no Brasil, surgiram com interesses de atender a formação profissional e cultural da burguesia, pois o ensino era tido como privilégio de alguns (MARTINS *et al.*, 2012). Esse cenário modificou-se após a promulgação da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e das lutas dos movimentos políticos e sociais reivindicarem para que os menos favorecidos, como por exemplo, mulheres, negros, pobres, imigrantes,

pessoas com deficiência e indígenas, tivessem a igualdade nas condições de acesso e permanência na educação, cidadania, participação e respeito aos direitos humanos. Em relação a educação, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) declara que

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...].

De acordo com a Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Decreto n.º 3.860/2001 (BRASIL, 2001a), as IES estão organizadas desse modo: 1) Universidades; 2) Universidades Especializadas; 3) Centros Universitários; 4) Centros Universitários Especializados; 5) Faculdades Isoladas; 6) Faculdades Integradas; 7) Institutos Superiores ou Escolas Superiores; e 8) Centros de Educação Tecnológica e Centros Federais de Educação Tecnológica.

Quadro 2 – Instituições de Ensino Superior e sua organização acadêmica

Organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior no Brasil	
Universidades	Instituições pluridisciplinares, que podem ser públicas ou privadas, e objetivam a formação de quadros profissionais de nível superior e devem obedecer ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.
Universidades Especializadas	Podem ser públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber como, por exemplo, Ciências da Saúde ou Ciências Sociais, nas quais são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em áreas básicas e/ou aplicadas.
Centros Universitários	São instituições multicurriculares que oferecem educação de excelência e têm autonomia em seus cursos e programas de educação superior.
Centros Universitários Especializados	Podem ser públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.
Faculdades Isoladas	Públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento. São vinculadas a um único mantenedor e com administração e direção isoladas. Podem oferecer cursos em vários níveis, sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).
Faculdades Integradas	São igualmente IES, públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento. As faculdades integradas compreendem vários cursos, mas não precisam obrigatoriamente desenvolver pesquisa e extensão como as universidades.
Institutos Superiores ou Escolas Superiores	Públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão).

### Organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior no Brasil

Centros de Educação Tecnológica e Centros Federais de Educação Tecnológica	Públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conferências, documentos norteadores e reguladores de políticas educacionais surgiram no final do século XX e início do século XXI, a favor da educação, como por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998) e a Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (UNESCO, 2009).

A educação em nível superior é contemplada como direitos humanos e deve ser acessível a todos os indivíduos e se “de um lado, a universidade é lócus do conhecimento, sendo da sua competência a produção científica e a articulação com as distintas áreas do saber, mas, de outro, deve ser também o lócus da pluralidade, da diversidade e do respeito às diferenças.” (SANTOS *et al.*, 2015, p. 253).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998) chama os países signatários a fortalecerem o ensino superior e a retomar essa modalidade de ensino como um importante instrumento de transformação sociocultural e econômica. A Declaração sinaliza que,

[...] a educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. Devido ao escopo e ritmo destas transformações, a sociedade tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações (UNESCO, 1998).

Os principais desafios no ensino superior se configuram em: igualdade de condições no ingresso, permanência, financiamento, desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino. Nesse sentido, o Quadro 3, a seguir, identifica ações que se configuram como políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior, destinados à igualdade de direitos e à equiparação de oportunidades para todos os indivíduos, a fim de garantir o processo de inclusão social.

Quadro 3 – Políticas de Ações Afirmativas criadas para a expansão do acesso ao ensino superior

Mecanismos de acesso ao Ensino Superior no Brasil		
Políticas, Programas e Ações	Ano	Finalidade
Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)	1999	Conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa
Educação Superior o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	1998/2009	Foi instituído em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes de educação básica ao final de sua escolarização obrigatória passa a ser utilizado a partir de 2009, também como um mecanismo de seleção para ingresso no ensino superior em institutos e universidades federais.
Programa Universidade para Todos (PROUNI)	2005	Concede bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI)	2007	Foi instituído em 24 de abril de 2007 pelo Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007), e faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e dentre as diretrizes estabelecidas, preconiza a política de inclusão e democratização do acesso, a ampliação da assistência estudantil, a mobilidade acadêmica e a renovação pedagógica.
Sistema de Seleção Unificada (SISU)	2009	É o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem.
Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	2010	Visa auxiliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, viabilizando a igualdade de oportunidades e contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, para a redução das taxas de 30 retenção e evasão e para a promoção da inclusão social pela educação. Uma das suas ações em seu Art 3º é o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Lei de Cotas para o Ensino Superior nº 12.711/2012	2012	Reserva de vagas (50% do total de vagas da instituição) em IFEs para candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública.
Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	2013	Tem o propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado
Lei de Cotas nº 13.409/2016	2016	Altera a Lei 12.711, que dispõe sobre a reserva de vagas não apenas para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, mas também para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFEs.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Atualmente, o Enem é utilizado como mecanismo de seleção para ingresso no ensino superior em institutos e universidades federais e, as demais universidades públicas (estaduais e municipais) e privadas têm autonomia para elaborar a seleção que melhor caracterize sua política educacional, podendo optar ou não pelo uso da nota do Enem em seu processo seletivo.



Ressaltamos que a Udesc utiliza o Sisu e reserva 25% do total de vagas para candidatos participantes do Enem e seu Programa de Ações Afirmativas reserva 30% das vagas a estudantes que tenham feito todo o ensino médio em escolas públicas, negros, povos indígenas e pessoas com deficiência.

Como o foco da presente pesquisa é direcionado a estudantes com deficiência, apontaremos a seguir, o percurso do movimento inclusivo direcionado a estas pessoas em busca de uma educação inclusiva no ensino superior.

Quadro 4 – Documentos normativos Internacionais e Nacionais

<b>Documentos políticos Internacionais e Nacionais</b>	<b>Ano</b>	<b>Finalidade</b>
Ano Internacional da Pessoa com Deficiência	1981	Resolução n.º 31/123 sob o lema "Participação Plena e Igualdade", que fomentou mobilização por todo o mundo, inclusive no Brasil. Resultou no lema internacional "Nada sobre nós, sem nós", e do deslocamento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos Direitos Humanos.
Declaração da Educação para Todos	1990	Meta principal: o acesso de todos à educação, inclusive das pessoas com deficiência.
Declaração de Salamanca	1994	Documento orientador para a garantia dos direitos educacionais, assegurando que a educação da pessoa com deficiência deveria ser parte integrante do sistema educacional.
Convenção de Guatemala	1999	Busca orientar a prevenção e eliminação das formas de discriminação direcionadas às pessoas com deficiência para propiciar a sua plena integração à sociedade.
Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2006	Busca promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Tem por objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.
Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a).	2009	Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
Lei n.º 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	2015	Tem por objetivo assegurar e promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Cabe ressaltar que apenas com PNEEPEI (BRASIL, 2008a) que se reconheceu a proposta de inclusão da pessoa com deficiência, da educação infantil até a educação superior, e essa política está subsidiada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006. Tornou-se um documento de referência em relação à produção de políticas públicas que

objetivam a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Essa política foi ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo n.º 186/2008 (BRASIL, 2008b) e Decreto Executivo n.º 6.949/2009 (BRASIL, 2009a).

Nesse mesmo sentido, a garantia dos direitos sociais e educacionais dos estudantes-alvo da educação especial, a LBI (BRASIL, 2015) traz uma transformação e considerável contribuição para a discussão e para a busca de efetivação dos direitos dos estudantes com deficiência no ensino superior. Essa lei elege um conjunto de diretrizes sobre o ingresso e permanência da pessoa com deficiência, como consta no artigo 30:

[...] I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

As ações implementadas ao longo da escolarização dos estudantes com deficiência, na educação básica, nem sempre são o suficiente para que estes estudantes prossigam seus estudos na educação superior. Embora as ações citadas nos Quadro 4 e 5 se configurem como importantes políticas públicas de acesso e de permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, ainda se faz necessário criar ferramentas que contribuam para a eliminação dos obstáculos encontrados pelos estudantes em seu percurso formativo. Com a finalidade de ampliar as políticas públicas voltadas, especificamente, à acessibilidade e atender as necessidades e a inclusão das pessoas com deficiência nas IESs, surgiu o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir).

Em 2005, o MEC lança o programa Incluir (BRASIL, 2005, p. 21), com o objetivo de “promover a acessibilidade nas instituições públicas de educação superior, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência”. No intuito de “constituir uma política de inclusão que tornasse acessível o ambiente físico, portais e *sites* eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão”. O programa usa recursos orçamentários para a

execução de ações de acessibilidade, no eixo de “Acesso à Educação”, do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Viver sem Limite).

O Incluir (BRASIL, 2005) é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). As IESs que habilitassem seus espaços para receber pessoas com deficiência, por meio da implementação e reestruturação de seus núcleos de acessibilidade, recebiam apoio financeiro. De acordo com Maciel e Anache (2017, p. 73), os núcleos de acessibilidade nas IESs respondem pela organização e implementação das ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, buscando seu ingresso, acesso e permanência, favorecendo a aprendizagem no ambiente universitário.

De acordo com o documento orientador do programa Incluir (BRASIL, 2013), os núcleos seriam estabelecidos com base nos seguintes eixos:

[...] a) infraestrutura: Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFEs são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal. b) currículo, comunicação e informação: A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras. c) programas de extensão: A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva. d) programas de pesquisa: O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva (BRASIL, 2013, p. 14).

O programa Incluir (BRASIL, 2013) indica a garantia de direitos, bem como o de promover ações que darão suporte à inclusão nos espaços acadêmicos, para a garantia dos sujeitos com deficiência. Entretanto, para que essa inclusão ocorra são necessárias medidas e mudanças em todo o processo de estrutura física, gestão, currículo e nas práticas pedagógicas exercidas pelos docentes formadores.

Ainda que o Incluir seja destinado às IFEs, no edital de 2009 (BRASIL, 2009b) foram disponibilizados R\$ 2.000.000,00 para as Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEEs),

apenas para recursos de custeio. Do total de 40 IESs contempladas pelo edital de 2009, cinco eram estaduais (Quadro 5).

Quadro 5 – IEEs selecionadas pelo edital do Incluir de 2009

Nº	Instituição
1	Universidade Estadual de Maringá
2	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
3	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
4	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
5	Universidade do Estado da Bahia

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos resultados do edital do Incluir de 2009 (2021).

Mesmo com o edital do Incluir de 2009, que destinou parte de sua verba para as IEEs, a Udesc só criou o Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) em 2018, por meio da Portaria n.º 74, de 02 de fevereiro de 2018 (UDESC, 2018), com o objetivo de

[...] atender as normas disciplinadas pelas atuais legislações visando a promoção da acessibilidade atitudinal e metodológica. Seu principal compromisso é viabilizar condições para expressão plena do potencial do estudante durante o processo de ensino e aprendizagem, garantindo sua inclusão na universidade (UDESC, 2018).

Por muito tempo, o tema central dos debates foi sobre o papel da universidade pública, no sentido de superar o pensamento de exclusão e a solução encontrada sempre foi sobre as políticas públicas de inclusão. Por esse motivo, constantemente, as universidades têm passado por alterações em seu modo estrutural e político de enxergar as necessidades das pessoas com deficiência e disponibilizar a elas, além de acesso, o incentivo à permanência. Contudo, é sempre importante promover acessibilidade atitudinal nessas instituições, principalmente, relacionadas a estereótipos, preconceitos e estigmas voltados a esses sujeitos, para que se sintam incluídos e concluam seus estudos com sucesso.

É importante salientar que estudos que tratam sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior trazem à tona discussões envolvendo questões como a importância da acessibilidade, as condições de acesso e permanência nas instituições, políticas públicas e o uso das tecnologias assistivas, dentre outras. Apresentamos algumas dessas pesquisas mais recentes, como as realizadas por Melo e Araújo (2018), Nozu, Bruno e Cabral (2018) e Pletsch e Melo (2017). Essas pesquisas visavam compreender a inclusão no ensino superior, evidenciando algumas questões sobre os núcleos de acessibilidade e suas estruturas, bem como as políticas e práticas nas universidades, frente ao processo de inclusão e acessibilidade educacional.

O trabalho de Pletsch e Melo (2017) volta-se ao tema da estrutura e o funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais na região Sudeste. O percurso metodológico da pesquisa é de caráter quantitativo e descritivo, desenvolveu-se por meio de um questionário *on-line*, respondido por coordenadores das instituições. Com o objetivo de analisar a estrutura e o funcionamento dos núcleos de acessibilidade, os autores consideram que a ampla discussão sobre o tema pode contribuir para conhecer os espaços que as instituições têm organizado para receber os estudantes com deficiência, e contribuir para as propostas pedagógicas, políticas que deem acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência às atividades acadêmicas.

As contribuições de Pletsch e Melo (2017) apontam que o tema sobre inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior vem ganhando destaque a partir da década de 2000, tanto no âmbito acadêmico como nas diretrizes políticas. O trabalho ressalta a importância do Programa Incluir. Extinto no ano de 2014, esse programa visava fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFEs para que se garantisse o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2013). Em relação ao acesso, permanência e garantia nos espaços educacionais para os estudantes públicos-alvo da Educação Especial, os autores trazem a LBI (BRASIL, 2015) que entrou em vigor a partir de janeiro de 2016.

Baseados nos dados recolhidos, Pletsch e Melo (2017) afirmam que os núcleos de acessibilidade promovem atividades em vários momentos e espaços dos IFEs: no ingresso dos estudantes no ensino superior; nas formações continuadas sobre inclusão; na acessibilidade; e no assessoramento pedagógico para coordenadores e professores que atuam com esses deficientes nas salas de aulas. Um aspecto que chama a atenção dos autores é a acessibilidade atitudinal, pois independe de investimentos financeiros, porque ela visa romper barreiras em relação ao preconceito e a estigmas sobre pessoas com deficiências.

Ainda de acordo com esses autores, os institutos federais, até 2014, não haviam promovido ações que contemplassem a acessibilidade comunicacional, conforme as indicações da Lei de Acessibilidade, Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000). No que diz respeito aos serviços e recursos de tecnologias assistivas, os autores escrevem que os núcleos de acessibilidade não dispõem de recursos de tecnologias assistivas e necessitam de serviços de acessibilidade.

Assim, Pletsch e Melo (2017) concluem que se espera que as instituições de ensino superior possam melhorar e avançar, no que diz respeito ao acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência nas práticas acadêmicas. Para tanto, faz-se necessário

investimentos nessas instituições, pois aumentar a acessibilidade exige mais recursos, além de pesquisas que analisem, sob que circunstâncias, as políticas educacionais se interpretam no ensino superior para que, assim, seja possível identificar e problematizar as experiências, se bem ou malsucedidas.

No artigo de Melo e Araújo (2018), as discussões referem-se aos núcleos de acessibilidade nas universidades e os autores trazem reflexões a partir de uma experiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os autores realizam um estudo de caso descritivo-analítico de base documental, em que utilizam as normativas institucionais da UFRN como referência. Para os autores, um conjunto de medidas inseridas na legislação brasileira garantem o acesso e as condições das pessoas com deficiência no ensino superior.

A fim de descrever a atuação do Núcleo de Acessibilidade, denominado Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (Caene), com base na legislação vigente, Melo e Araújo (2018) analisam, também, documentos da própria instituição, que subsidiam a política de inclusão para as pessoas com deficiência no ensino superior. Os autores centram-se na discussão de quatro aspectos significativos, dentre eles destacamos: a) atendimento aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE); b) apoio social; c) formação continuada; e d) infraestrutura.

No que diz respeito ao atendimento dos estudantes com NEE, Melo e Araújo (2018) afirmam que mesmo com os avanços da política educacional, estão longe de uma participação efetiva desses estudantes no ensino superior. Ressaltam que as instituições são espaços de construção de conhecimento e cidadania, desse modo, a instituição está envolvida com a realidade social do estudante.

Em relação à formação continuada, Melo e Araújo (2018) apontam que, para garantir um ensino de qualidade, é imprescindível a capacitação de docentes e servidores técnicos, mas para que ocorra uma inclusão social, é preciso, também, mudanças e atitudes sociais. Ainda de acordo com os autores, a infraestrutura com acessibilidade são garantias efetivas e de igualdade de oportunidades, desse modo, a UFRN garante a acessibilidade por meio das tecnologias de apoio, acessibilidade física e das práticas em construção.

Mediante os dados analisados, os autores concluem que, com a criação da Caene, os estudantes com deficiência têm saído da invisibilidade, permanecendo nas instituições e seus desenvolvimentos acadêmicos têm melhorado. Mas ressaltam que ainda é necessário romper barreiras atitudinais que vão além da trajetória acadêmica desses estudantes.

O debate acerca da inclusão no ensino superior é objeto de estudo de Nozu, Bruno e Cabral (2018), com o artigo intitulado “Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na

Universidade Federal da Grande Dourados” (UFGD). A pesquisa tem uma abordagem de estudo de caso exploratória com caráter descritivo, analisando: a) ações de ensino, pesquisa e extensão; b) serviços ofertados ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE); e c) inclusão na UFGD.

Nozu, Bruno e Cabral (2018) consideram os resultados da pesquisa positivos, porque constataram que, desde a última década, a UFGD tem se dedicado à construção de políticas, práticas organizacionais e estratégias direcionadas à inclusão dos estudantes PAEE; a universidade apresenta, em sua política e diretrizes, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e que a UFGD promove condições para acesso e permanência dos estudantes, dando a devida atenção às diferenças, tanto individuais como regionais. Os autores concluem que a instituição está no caminho certo para a construção de uma política de inclusão, entretanto, ressaltam que os desafios devem ser de responsabilidade compartilhada por toda a instituição.

Os resultados apresentados por essas pesquisas indicam a necessidade de novos olhares no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência nas universidades, para que haja melhorias no ensino superior em relação ao acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência nas práticas acadêmicas. Destacamos que a criação dos núcleos de acessibilidade, dentro dessas instituições, tem ajudado a dar visibilidade aos estudantes com deficiência, mas que ainda é preciso romper barreiras que vão além das trajetórias desses estudantes. Os desafios encontrados não devem ser de responsabilidade apenas de um, e sim, de todos dentro das instituições.

As pesquisas aqui citadas referem-se a um contexto no qual as universidades são chamadas a assumir uma responsabilidade com a inclusão, proporcionando condições necessárias ao acesso e autonomia dos estudantes com deficiência nos processos formativos de ensino. Uma importante reflexão que deve ser realizada, uma vez que, os estudantes com deficiência no ensino superior, vivenciam situações semelhantes àsquelas da educação básica, nas diferentes formas de: exclusão social; práticas pedagógicas; acessibilidade; acesso; e permanência.

É importante destacar que em relação ao sistema educacional brasileiro, no que tange à inclusão das pessoas com deficiência, tanto na escola regular como no ensino superior, faz-se necessária, portanto, uma reformulação no currículo, no que diz respeito às políticas e práticas curriculares e no planejamento das políticas, gestão institucional, além da formação inicial desses estudantes.

Nesse sentido, o desenvolvimento de propostas inclusivas no ensino superior, não diz respeito apenas a consideração das diferenças, mas no reconhecimento de que as diferenças

articuladas à condição de deficiência não se transformem em obstáculos para a formação, pelo contrário, que possibilitem gerar uma formação acadêmica articulada com os princípios de justiça e responsabilidade social.



### 3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o caminho metodológico escolhido para atingir os objetivos elencados e responder a problemática desta pesquisa. A natureza deste estudo, delineou-se mediante os limites e possibilidades da investigação, com uma abordagem metodológica qualitativa, do tipo estudo de caso.

A escolha do estudo qualitativo levou em conta os princípios éticos metodológicos dos instrumentos de coleta de dados e dos sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos que subsidiaram as análises dos dados empíricos utilizados no presente estudo.

#### 3.1 ESCOLHA DO CAMINHO DE PESQUISA

O caminho metodológico delineado para esta pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. De acordo com Minayo (2008), a pesquisa qualitativa é ideal para o desenvolvimento de estudos que objetivam pesquisar o significado e a intencionalidade particular aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas. A pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2008, p. 21).

Ao relacionar o processo da pesquisa, Minayo (2008) estabelece três fases: a exploratória, quando definido o objeto e desenvolvido teórico e metodologicamente; o trabalho de campo, na interlocução entre prática empírica e levantamento teórico; e análise e tratamento do material empírico e documental, momento em que serão interpretados os dados empíricos.

As pesquisas qualitativas podem se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do ser humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Buscando-se dar, ainda mais, subsídios para problematizar o objeto estudado, foram utilizados os seguintes procedimentos nesta pesquisa: revisão sistemática da literatura ou pesquisa bibliográfica e de campo. No primeiro momento, foi feita a revisão bibliográfica de

maneira a sistematizar os estudos realizados até o momento, sobre o tema da formação inicial de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas. Foi visitado o banco de teses e dissertações da Capes. Pesquisamos, também, em livros de referência na área, impressos e eletrônicos sobre a temática. O objetivo da pesquisa bibliográfica foi o de delinear o estado do conhecimento acerca da temática, de maneira que se possa avançar em temas ainda poucos discutidos ou analisar em uma perspectiva diferenciada daquela que tem sido feita ou, até mesmo, apenas contribuir com os aspectos que têm sido destacados e considerados relevantes.

Após a pesquisa bibliográfica, procedeu-se o estudo de campo com a finalidade de aproximar a questão levantada com a realidade. De acordo com Gil (2002, p. 51), o estudo de campo é “basicamente realizado por meio [...] de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade”.

Por sua vez, o estudo de caso específico, adotado para esta pesquisa, visa analisar o caso particular do *campus* I da Udesc, como representativo na formação inicial de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas. Na concepção apontada por Yin (2015), é ideal para a construção de uma pesquisa empírica que se importa por questões do tipo “como” ou “por que”, com foco em um fenômeno moderno, em um contexto natural, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos e manifestações do fenômeno.

Escolher a metodologia de estudo de caso, é desenvolver habilidade e valores que incluem elaborar boas perguntas, ser flexível, ouvir, dominar os assuntos que estão sendo estudados e, principalmente, o cuidado com a ética para a pesquisa. O desenvolvimento e a revisão do estudo de caso são fatores essenciais para Yin (2015).

De acordo com o mesmo autor (YIN, 2015, p. 24) “o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. No estudo aqui proposto temos o interesse de perceber, na concepção dos professores das disciplinas de estágio, o processo formativo dos estudantes com deficiência e como estabelecem a relação curricular e pedagógica na formação desses estudantes. Tal escolha, além dos já mencionados, justifica pelo estudo de caso como tipo de pesquisa.

### **3.1.1 Caracterização do local da pesquisa: Universidade do Estado de Santa Catarina**

No contexto atual da democratização da educação no ensino superior, a Udesc, tem sua sede em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, criada em 1965, por meio do Decreto Estadual n.º 2.802, de 20 de maio. Na época era conhecida por Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina e desempenha, como instituição de ensino

superior pública, um papel central no desenvolvimento de políticas e ações, que visam promover uma sociedade mais justa e democrática, em prol da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável do Estado de Santa Catarina e do país.

A Udesc dispõe de uma estrutura multicampi (Figura 1), com 12 unidades distribuídas em nove cidades do Estado (Balneário Camboriú, Chapecó, Florianópolis, Ibirama, Joinville, Lages, Laguna, Pinhalzinho e São Bento do Sul), na região Sul do Brasil, além de 32 polos de apoio presencial para o ensino a distância, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC).

Figura 1 – Distribuição das unidades e polos da Udesc



Fonte: Site oficial da Udesc (2020).

**Descrição:** Mapa de Santa Catarina na cor verde, mostrando a distribuição das unidades e polos da Udesc, com marcação em 36 cidades. As Legendas do mapa são as seguintes: “Unidades Presenciais: Balneário Camboriú; Ibirama; e Pinhalzinho”. “Polos de Ensino à Distância: São José; Itapema; Blumenau; Indaial; Pouso Redondo; Otacílio Costa; Braço do Norte; Tubarão; Criciúma; Araranguá; Praia Grande; Campos Novos; Caçador; Treze Tílias; Joaçaba; Concórdia; Ponte Serrada; Palmitos; São Miguel do Oeste; Palhoça; Canelinha; Balneário Piçarras; Jaraguá do Sul; Quilombo; Videiras; e Canoinhas”. “Unidades e Polos: Florianópolis; Joinville; São Bento do Sul; Lages; e Chapecó”.

Por meio da consulta ao Anuário Estatístico (UDESC, 2020) com dados referentes a 2020, constatamos que a universidade possui 12.893 estudantes matriculados nos cursos de graduação. De acordo com o Censo (BRASIL, 2020), é possível ver esses quantitativos no Estado de Santa Catarina, entre as universidades federais, Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), Instituto Federal de Santa Catarina (Ifsc), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e estadual (Udesc).

Tabela 1 – Quantidade de estudantes matriculados no ensino superior *versus* a quantidade de estudantes no Estado de Santa Catarina

QUANTITATIVO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E ESTADUAL DE SANTA CATARINA					
Qtd. Total	Qtd. Sul	Qtd. Udesc	Qtd. Ufsc	Qtd. Ifsc/SC	Qtd. UFFS
8.604.526	917,192	12,893	28,524	9,407	8,971

Fonte: Adaptado dos dados do Censo da Educação Superior 2019 (BRASIL, 2020).

O Programa de Ações Afirmativas da Udesc está explícito em seu Art. 2º no que se refere a promoção da inclusão social e étnica, bem como, na busca da erradicação das desigualdades sociais. Propõe para o sistema de cotas 30% (trinta por cento) das vagas do vestibular destinado a candidatos que

- I – tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituição de ensino pública, isto é, mantida pelo governo federal, estadual ou municipal;
- II – pertençam ao grupo racial negro, na forma prevista por esta resolução;
- III – pertençam aos povos indígenas;
- IV – sejam pessoas com deficiência (UDESC, 2010).

Entretanto, no mesmo Programa de Ações Afirmativas supracitado, em seu Art. 6º diz que

- Para o sistema de cotas será destinado 30% (trinta por cento) das vagas do vestibular, em cada curso, que serão distribuídas da seguinte forma:
- I – 20% (vinte por cento) para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino;
  - II – 10% (dez por cento) para candidatos negros, entendidos como pessoas que possuem fenótipos que os caracterizam na sociedade como pertencentes ao grupo racial negro;
- § 1º Os candidatos a que se referem os incisos I e II deste artigo, interessados em participar na Ação Afirmativa de acesso aos cursos de graduação, deverão fazer a sua opção no ato de inscrição no vestibular.

§ 2º Caso o percentual de vagas estabelecido nos incisos I e II deste artigo não venha a ser preenchido, as vagas remanescentes serão ocupadas por candidatos da classificação geral (UDESC, 2010).

Logo, a quantidade de estudantes que se autodeclararam com deficiência ou alguma necessidade educacional específica não chega nem a 5% (cinco por cento), conforme a Tabela 2. Ressaltamos que, os números obtidos para esta pesquisa são com base na autodeclaração desses sujeitos no Sistema de Gestão Acadêmica (Siga) no ato da matrícula/rematrícula. É importante ressaltar que as informações sobre a autodeclaração dos estudantes com deficiência nesta universidade só começaram a ser levantadas a partir do primeiro semestre de 2018, com a criação do NAE.

Tabela 2 – Quantidade de estudantes matriculados *versus* a quantidade de estudante público-alvo da educação especial

QUANTIDADE DE ESTUDANTES MATRICULADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UDESC	
Total de estudantes matriculados	Total de estudantes autodeclarados
12.893	476

Fonte: Site oficial da Udesc (2020).

Como já mencionado, a Udesc é multicampi e seus centros estão distribuídos de acordo com o objetivo de cada curso, conforme o Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Divisão dos centros da Udesc pelo Estado de Santa Catarina

CIDADE	CENTRO
Balneário Camboriú	Centro de Educação Superior da Foz do Itajaí (Cesfi)
Chapecó e Pinhalzinho	Centro de Educação Superior do Oeste (CEO)
Florianópolis	Centro de Educação a Distância (Cead)
	Centro de Artes (Ceart)
	Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (Cefid)
	Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (Esag)
	Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed)
Ibirama	Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí (Ceavi)
Joinville	Centro de Ciências Tecnológicas (CCT)
Lages	Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV)
Laguna	Centro de Educação Superior da Região Sul (Ceres)
São Bento do Sul	Centro de Educação do Planalto Norte (Ceplan)

Fonte: Site oficial da Udesc (2020).

A Tabela 3, a seguir, mostra a quantidade de estudantes autodeclarados em cada centro da Udesc.

Tabela 3 – Estudantes autodeclarados com deficiência por centro

Deficiência	Faed	Esag	Ceart	Cead	Cefid	Ceavi	Cesfi	CAV	Ceres	CCT	CEO
Deficiência Auditiva	5	6	3	1	1	3	1	0	1	7	1
Baixa Visão	11	16	5	5	9	19	16	23	14	20	15
Deficiência Física	5	5	0	2	1	1	0	4	1	3	1
Surdez	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0
Cegueira	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
Deficiência Intelectual	0	0	1	1	0	0	6	0	1	0	0
Deficiência Múltipla	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0
Total	21	28	10	9	12	23	24	29	17	34	17

Fonte: Adaptado dos dados de 2020/1 do NAE (UDESC, 2020).

A Udesc dispõe, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no que diz respeito à política e diretrizes institucionais,

[...] atuar com uma política de formação continuada a professores da rede pública

municipal e estadual, visando atender à meta do PNE, cuja finalidade é universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (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 (UDESC, 2017, p. 73).

A Udesc também busca garantir o “[...] acesso às tecnologias e recursos educacionais previstos para o desenvolvimento do curso, respeitadas as condições de acessibilidade previstas na legislação vigente” (UDESC, 2017, p. 84).

A inclusão, princípio imprescindível à superação das injustiças sociais e desigualdades, é tratada no PDI da Udesc, como instrumento que assegura a democracia, a justiça social e a equidade de condições, visando “promover a inclusão social e étnica, respeitando a diversidade cultural” (UDESC, 2017, p. 120).

Com base no Decreto Federal n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que aborda sobre a acessibilidade como uma questão em evolução, a Udesc institui, por meio do Conselho Universitário (Consuni), resoluções que regulamentam a política de acessibilidade universitária, a qual

[...] está em processo de adaptação com aquisições e alterações, tanto em sua estrutura física como nos equipamentos, a fim de proporcionar acessibilidade e atendimento prioritário imediato e diferenciado às pessoas portadoras de deficiência visual ou com mobilidade reduzida. Em 2009 a UDESC criou e regulamentou o Comitê de Articulação das Ações de Inclusão (COMINC), por meio da Resolução nº 015/2009 – CONSUNI, de 07/05/2009, e regulamentou a política de acessibilidade física da UDESC, por meio da Resolução nº 018/2009 – CONSUNI, de 07/05/2009 (UDESC, 2017, p. 138-139).

Ao focar especificamente em ações inclusivas localizamos no *campus* I, no Cead, o Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI), cujo objetivo é “produzir e dinamizar ações de educação inclusiva” (UDESC, 2017, p. 139). O LEdI centra suas ações em congregar projetos e programas de extensão, pesquisa e ensino no âmbito da educação inclusiva, atendendo a comunidade acadêmica e externa à Universidade. Historicamente, este Laboratório se configurou em um espaço incentivador e agregador de professores e técnicos que se interessavam pela temática impulsionando o Cead, centro em que está localizado, a ter uma estrutura diferenciada no que tange a acessibilidade, apresentada, a seguir na Figura 2.

Figura 2 – Ações do Centro de Educação a Distância para promover Inclusão e Acessibilidade dos estudantes com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados retirados do PDI (UDESC, 2017, p. 139).

**Descrição:** Imagem de fundo laranja com linhas brancas com um círculo branco no centro dando destaque a palavra LEdi. Do círculo saem seis setas com duas pontas e se conectam a outros círculos brancos com frases e desenhos que exemplificam as frases. Em sentido horário, começando pelo superior esquerdo as seguintes frases: “Transporte Urbano Intermunicipal; Telefone Acessível para Surdos; Impressora Braille; Computador com virtual Vision-MicroPower; Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras; e Sala com acesso para cadeirantes”.

Observamos que o marco regulatório da Udesc está de acordo com os princípios de responsabilidade social, de igualdade e inclusão, ressaltando, assim, os processos educativos de apoio ao acesso e à permanência com qualidade de todos os estudantes, sem distinção.

Com a finalidade de fortalecer ainda mais a política de inclusão e acessibilidade e de identificar as ações desenvolvidas pela Udesc, no âmbito de sua política de inclusão e acessibilidade voltada para o acesso, permanência e formação acadêmica dos estudantes com deficiência dentro dessa instituição, destacamos o NAE, que tem o compromisso de viabilizar condições para o estudante com deficiência, durante o processo de ensino aprendizagem, garantindo a inclusão nessa instituição.

Os princípios norteadores para a inclusão das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas do NAE são:



Conhecimento prévio das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas na UDESC: realização de um levantamento no ato da matrícula /rematrícula.

Formação/capacitação dos professores e dos estudantes bolsistas: a formação/capacitação objetiva proporcionar o conhecimento do perfil, condições funcionais e sociais das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, com vistas ao planejamento das ações e aplicação de investimentos necessários.

Respeito à diversidade: respeito à diversidade humana que existem em uma sociedade, aos conceitos de pluralidade; multiplicidade e heterogeneidade. É por meio do reconhecimento da importância da diversidade que se promoverá uma educação que contribua para a convivência harmônica, respeitosa e solidária entre as pessoas.

Aceitação das diferenças com ênfase nas potencialidades: respeito à singularidade das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, evitando rótulos que invalidem o seu potencial de inserção no processo de ensino – aprendizagem.

Processo de ensino – aprendizagem como flexível e dinâmico: implica em adaptações curriculares e metodológicas necessárias à inclusão das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas (UDESC, 2018).

O NAE tem como objetivos no trecho coligido a seguir:

Desenvolver e executar ações de apoio pedagógico para promover a acessibilidade de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas; Realizar um levantamento de acessibilidade junto aos estudantes regularmente matriculados na UDESC; Capacitar docentes e bolsistas para atuarem com estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas; Mediar as adaptações necessárias aos estudantes no processo de ensino aprendizagem; Promover ações de conscientização acerca do tema ‘deficiência e necessidades educacionais específicas’; Promover condições igualitárias de acesso ao conhecimento por parte de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas; Dar suporte aos diferentes setores da universidade para a melhoria da participação de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas; Adquirir e assegurar a tecnologia assistiva e comunicação alternativa para os estudantes que necessitem de tais recursos para sua plena participação acadêmica; Criar parcerias e convênios com as diversas entidades representativas das pessoas com deficiência de Santa Catarina e de outros Estados, visando a troca de conhecimentos e demais formas de intercâmbio acadêmico; Identificar as necessidades, formação e qualificação e recursos humanos; Orientar a estruturação e implantação de NAE setoriais, em cada um dos Centros da UDESC; Produzir, solicitar e coordenar as ações de investimentos financeiros para aquisição de material didático-pedagógico e recurso de acessibilidade indispensáveis aos acadêmicos, de acordo com suas necessidades educacionais (UDESC, 2018).

Como observamos, o NAE na Udesc é uma ação ainda inicial, há um enorme percurso a ser trilhado para atender, plenamente, o conceito de democratização no ensino superior. Mesmo sendo recente, destacamos que o NAE estimula uma organização dentro da instituição, a fim de assegurar os pressupostos legais de inclusão e acessibilidade aos estudantes com deficiência no ensino superior, atendendo aos estudantes, professores e servidores no que tange as demandas de acessibilidade nas suas variadas categorias.

Assim, a realidade apresentada em nossa Universidade justifica a realização desta pesquisa que, por ter como foco professores formadores de diferentes cursos, seguiu as normas previstas no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e teve a aprovação do comitê da Udesc em outubro de 2019, conforme o Anexo A.

Ainda focando no *corpus* desta pesquisa, registramos na Tabela 4, a quantidade de estudantes que se autodeclararam com deficiência ou alguma necessidade educacional específica, considerando os centros do *campus* I, a saber: Cead, Ceart, Cefid, Faed e Esag.

Tabela 4 – Quantidade de estudantes autodeclarados com deficiência ou necessidade educacional específica

Quantidade de Estudantes				
Faed	Ceart	Cead	Esag	Cefid
63	37	14	66	22

Fonte: Adaptado dos dados de 2020/1 do NAE (UDESC, 2020).

O centro da Esag foi excluído de nosso recorte, pois não possui curso de licenciatura. No quadro a seguir, indicaremos os cursos de licenciaturas ofertados pelos centros do *campus* I. Os centros mencionados, além dos cursos descritos, dispõem de programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Quadro 7 – Cursos de licenciaturas ofertados pelo Cead, Ceart, Cefid e Faed

CENTRO	CURSO
Cead	Ciências Biológicas
	Informática
	Pedagogia
Ceart	Artes Visuais
	Música
	Teatro
Cefid	Educação Física
Faed	Pedagogia
	História
	Geografia

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

### 3.2 QUEM INVESTIGAR: PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para entendermos o contexto da escolha dos sujeitos da pesquisa, descreveremos os critérios utilizados, elencados a seguir: a) a seleção ocorreu, primeiramente, pela disciplina de estágio supervisionado; b) segundo, que contasse com pelo menos um estudante matriculado na disciplina de estágio supervisionado no semestre de 2020.1; e c) terceiro, caso não tivesse nenhum estudante matriculado naquele semestre, mas que em determinado momento já tivesse tido estudante com deficiência na disciplina.

Elegidos e aplicados os critérios para a escolha, procedemos à identificação e seleção dos sujeitos que compuseram o quadro de participantes da pesquisa, a saber: professores titulares e substitutos da disciplina de estágio supervisionado. Para identificar e chegar até esses professores, primeiramente, mapeamos os estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas (Quadro 8) e, posteriormente, a fase em que se encontravam matriculados na disciplina de estágio supervisionado (Quadro 9).

Quadro 8 – Quantidade de estudantes autodeclarados com deficiência nos cursos de licenciatura do *campus* I

Centro	Curso Licenciatura	Deficiência	Quantidade
<b>Faed</b>	História	Deficiência Auditiva	1
		Baixa Visão	6
		Deficiência Física	3
	Geografia	Baixa Visão	1
	Pedagogia	Baixa Visão	1
		Deficiência Auditiva	2
<b>Cefid</b>	Educação Física	Não consta	
<b>Cead</b>	Informática	Baixa Visão	2
		Deficiência Física	2
	Biologia	Deficiência Auditiva	1
<b>Ceart</b>	Música	Deficiência Auditiva	1
	Artes Visuais	Baixa Visão	1
	Teatro	Deficiência Auditiva	1
		Surdez	1
		Baixa Visão	1

Fonte: Adaptado dos dados de 2020/1 do NAE/Udesc (UDESC, 2020).

Quadro 9 – Mapeamentos dos estudantes com deficiência por licenciatura, disciplina e fase

<b>Centro</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Fase / Estudante matriculado</b>
<b>Faed</b>	História	Estágio curricular supervisionado I, II e III	6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup>
	Geografia	Estágio curricular supervisionado em Geografia I	5 <sup>a</sup>
<b>Cead</b>	Informática	Estágio curricular supervisionado II	6 <sup>a</sup>
	Biologia	Estágio curricular supervisionado III	6 <sup>a</sup>
<b>Ceart</b>	Música	Estágio curricular supervisionado I	5 <sup>a</sup>
	Artes Visuais	Estágio curricular supervisionado II (EF – 1 <sup>a</sup> a 5 <sup>a</sup> )	5 <sup>a</sup>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dessa forma, foi possível a identificação de oito estudantes matriculados nas disciplinas de estágio nesta universidade. Após a localização desses estudantes, obtivemos uma amostra dos professores sujeitos deste estudo, foram selecionados 12 professores com base nos critérios elencados e no mapeamento dos estudantes. Inicialmente, uma carta convite foi enviada para os *e-mails* dos possíveis participantes, apresentando a proposta da pesquisa e convidando a participar. Devido à baixa representatividade na devolutiva aos contatos realizados inicialmente por *e-mail*, optamos por insistir no convite, via *e-mail*, momento esse em que três professores aceitaram participar da pesquisa.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, tal como previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi adotado o cuidado de não explicitar a identidade dos envolvidos e as gravações só foram realizadas após a permissão ter sido registrada. No intuito de dar visibilidade a temática foco desta pesquisa: a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas, definimos para os nomes fictícios, importantes nomes de pessoas com deficiência no contexto histórico da humanidade apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 – Sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos	Vínculo	Centro	Disciplina	Nome fictício e um breve histórico
Professor I	Efetivo	Cead	Estágio Supervisionado / Licenciatura em Informática	<b>Stephen Hawking</b> – (1942-2018): foi um famoso físico teórico inglês e se tornou famoso por produzir algumas teorias fundamentais da física moderna. Vivenciou a deficiência por conta da Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA).
Professora II	Substituta	Cead	Estágio Supervisionado / Licenciatura em Biologia	<b>Helen Keller</b> – (1880-1968): foi uma escritora, conferencista e ativista social americana, suas obras ficaram conhecidas na literatura e no cinema. Ficou surda e cega aos 18 meses de idade, devido a uma doença diagnosticada então como “febre cerebral”, que hoje acredita-se que tenha sido escarlatina ou meningite.
Professora III	Substituta	Faed	Estágio Supervisionado / Licenciatura em Geografia	<b>Frida Kahlo</b> – (1907-1954): foi umas das mais importantes pintoras mexicanas do século XX e destacou-se por ser uma artista singular. Com uma produção bastante autobiográfica, Frida retratava temas e angústias pessoais. Vivenciou a deficiência física.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

### 3.2.1 Materiais e instrumentos

TCLE – (Anexo B): os professores que participaram da pesquisa receberam o TCLE, em duas vias por *e-mail*, um termo foi assinado pelo convidado, ficando uma cópia de posse da pesquisadora e outra com o participante.

Consentimento para gravação (Anexo C): os participantes receberam, via *e-mail*, o termo de consentimento para gravação, em que autorizaram serem gravados pela pesquisadora para fins da pesquisa e concordaram que as informações obtidas pudessem ser publicadas em eventos ou publicações científicas. O documento assinado está de posse da pesquisadora. Foi utilizado um celular como recurso para gravação das entrevistas.

Roteiro de entrevista (Apêndice A): foi utilizado um roteiro com 14 perguntas que nortearam as entrevistas, com vista a garantir que as questões mais importantes fossem contempladas, de acordo com a proposta da pesquisa. Desse modo, para validar esse instrumento fizemos uma carta convite (Apêndice E) e enviamos a três pessoas com deficiência, sendo dois com deficiência auditiva e uma pessoa cega, com a finalidade de indicarem as dificuldades encontradas e sugerirem melhorias no que tange a acessibilidade, de forma a manter a coerência com a base teórica que norteia esta pesquisa. Os roteiros elaborados para validação, encontram-se nos Apêndices B, C e D.

### 3.2.2 Técnica de coleta de dados

Objetivando contemplar a temática e objetivos propostos, fez-se pertinente a escolha da técnica de coleta de pesquisa pela entrevista semiestruturada. Pois seu caráter flexível permite interação entre pesquisador e pesquisado, garantindo imediata corrente de informações e aprofundamento de aspectos relevantes ao desenvolvimento desta pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

O uso de entrevistas semiestruturadas se baseia em hipóteses da pesquisa e se reestruturam à proporção que recebem a devolutiva do participante, permitindo a obtenção de respostas mais precisas que atendam aos objetivos das pesquisas. A entrevista semiestruturada permite que o entrevistador faça possíveis ajustes, sem seguir uma entrevista estruturada ou padronizada, na qual o entrevistador segue um roteiro de perguntas feitas aos entrevistados de maneira parecida (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Para a coleta de dados, a entrevista pareceu mais adequada, uma vez que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 34). Desse modo, conhecendo o contexto em que se pretende realizar o estudo, além de saber as perguntas presentes do roteiro de entrevista, foi possível maior segurança na condução do procedimento, bem como no processo.

A primeira versão do roteiro contou com 18 questões abertas referentes à temática do estudo e estavam subdivididas em eixos. Após análise do roteiro junto à orientadora, adequamos o roteiro a 14 questões, as quais deram um caráter mais específico nos questionamentos. A versão preliminar foi levada ao grupo (OPE/Open) de orientandos da orientadora em caráter de estudo, como auxiliar no entendimento do roteiro elaborado. Em vista disso, a forma que foi organizado o roteiro, permitiu que a pesquisadora pudesse se manter ativa na condução da entrevista.

### 3.2.3 Procedimentos de coleta de dados: entrevistas

Devido ao isolamento social ocorrido por conta do Coronavírus-Covid-19<sup>3</sup>, as entrevistas foram realizadas, via mídias digitais, por intermédio de ligação em vídeo pelo aplicativo *Meet*. O período de coleta de dados foi realizado nos meses de setembro, outubro e

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 12 mar. 2020.

novembro de 2020. O agendamento das entrevistas foi realizado por *e-mail*. Para o procedimento de coleta dos dados, foi utilizado um celular como recurso de coleta, visto que “o áudio registrado certamente fornece uma interpretação mais precisa de qualquer entrevista do que fazer suas próprias anotações” (YIN, 2015, p. 114).

Foram esclarecidos os objetivos e procedimentos da pesquisa a todos os participantes, além de explicar sobre manter o anonimato dos mesmos, garantindo a utilização dos dados para fins científicos. As entrevistas duraram em média de 30 a 60 minutos, com o roteiro semiestruturado, permitindo que o participante dissertasse sobre cada questionamento e, caso julgasse necessário, a entrevistadora poderia intervir, complementando com perguntas secundárias que auxiliassem a obtenção das respostas.

A entrevista, mais que um método de coleta de dados, é uma “forma privilegiada de interação social” (MINAYO, 2008, p. 65). Nesse contexto, uma percepção sensível e cuidadosa que revele acolhida e respeito ao outro, configura-se como componente indispensável ao processo de interação empírica que sucede em campo. Destacamos que, finalizado o trabalho de campo, demos início a etapa de transcrição e análise das entrevistas. Foi um momento importante para o estudo, pois proporcionou momentos de apontar questões não captadas durante a realização das entrevistas.

### 3.2.4 Procedimentos para a análise dos dados

Nesta pesquisa, adotamos como método, a análise de conteúdo, uma vez que:

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem [...] mensagens [que] expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem (FRANCO, 2012, p. 12).

A análise de conteúdo para Bardin (2009, p. 44),

[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é a busca de outras realidades através das mensagens. Ela visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores a partir de uma amostra de mensagens particulares.

A análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo

das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44). A técnica de análise de conteúdo é bastante adaptável e possibilitou a obtenção de indicadores que permitiram inferências sobre as informações transmitidas nas entrevistas, o que aproximou da realidade estudada, pois se baseou na veracidade dos relatos e sua importância no conteúdo das mensagens obtidas.

As transcrições das entrevistas foram realizadas na íntegra, posteriormente, organizadas de forma acessível para a pesquisadora analisá-las. Essa primeira parte de organização do material coletado possibilitou “sistematizar os ‘preâmbulos’ a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise” (FRANCO, 2012, p. 53).

A técnica apresentada para esta pesquisa se configura como categorial ou temática (BARDIN, 2009), pois esse método dedica-se ao universo de fenômenos e apoia-se na relevância de aspectos subjetivos de ações sociais e culturais. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2009, p. 131).

Os dados transcritos foram transferidos para o programa *Microsoft Word* 2010, pela facilidade de se trabalhar com o ordenamento e agrupamentos das respostas, obtendo-se assim, uma visualização completa das respostas dos entrevistados sobre as perguntas. Esse processo possibilitou um tratamento adequado das informações, permitindo inferências e interpretações, identificação de semelhanças, diferenças, contradições e recorrências, a fim de encontrar indicadores para, então, agrupá-los nas categorias de análise.

A análise temática seguiu três importantes fases para aplicação da análise de conteúdo: 1) a pré-análise, constitui-se como o momento de exploração do material, com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais. De acordo com a autora, nessa fase acontece a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e dos objetivos que fundamentarão a interpretação final; 2) a exploração do material, estabelece-se o recorte e classificação do material, para uma maior clareza de quais serão as possibilidades de análise; e 3) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação, antes da apresentação das interpretações de dados, faz-se a inferência dos resultados como um procedimento intermediário, entre a descrição e interpretação dos resultados (BARDIN, 2009).



Dessa forma, ao identificar os eixos temáticos presentes na ordenação do roteiro de entrevista, foi possível manter aproximações de informações entre os discursos dos participantes, propiciando a elaboração das categorias de respostas.

As categorias de análise desta pesquisa foram organizadas em torno dos seguintes eixos:

1) organização da formação inicial para uma educação inclusiva e percepção sobre docência; 2) perspectivas sobre o processo de formação inicial de professores; e 3) expectativas sobre a formação inicial de professores. A primeira categoria: discorre sobre as reflexões dos participantes sobre docência, professor, desempenho da profissão e atuação docente. A segunda, refere-se a formação inicial de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura da Udesc. E a terceira engloba a organização e estrutura do estágio em campo, dificuldades e os desafios encontrados.

As reflexões indicadas nessas categorias forneceram resultados valiosos e possibilitaram reflexões sobre o processo de formação inicial dos estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas.

Na seção a seguir serão apresentados os resultados da análise dos participantes, que foram organizados e interpretados a partir de inferências da pesquisadora e mediada pela bibliografia pesquisada.

#### **4 AS VOZES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DA UDESC: IMPRESSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS**

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados recolhidos na pesquisa de campo, realizada no *campus* I da Udesc. Por meio das entrevistas, buscamos compreender alguns aspectos da formação inicial de estudantes com deficiência, bem como a realidade apresentada pelos professores universitários e suas impressões sobre o processo formativo desses sujeitos.

A sistematização das discussões e análises dos dados teve como princípio o objetivo geral, que buscou investigar as perspectivas dos professores de estágio supervisionado sobre docência e formação no processo formativo de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas do *campus* I da Udesc; e os objetivos específicos, a saber: a) identificar os desafios da formação profissional de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas no *campus* I da Udesc, na perspectiva dos professores de estágio; b) indicar quais acessibilidades curriculares e estratégias pedagógicas são utilizadas na formação inicial de estudantes com deficiência, a partir da perspectiva do/a professor/a de estágio supervisionado; e c) analisar as concepções de docência na formação inicial de estudantes com deficiência, sob a ótica dos professores de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura do *campus* I da Udesc.

Desse modo, a fim de apresentar uma discussão dos dados coletados, nos respaldamos nos documentos que regulamentam a inclusão no ensino superior e nos referenciais teóricos que fomentaram o debate que instigou a elaboração dos conhecimentos aqui apresentados. Os dados coletados foram submetidos à análise temática de Bardin (2009), tendo sido considerado como categorias de análise: a) organização da formação inicial para uma educação inclusiva e percepção sobre docência; b) perspectivas sobre o processo de formação inicial de estudantes com deficiência; e c) expectativas sobre a formação inicial de professores.

Os excertos aqui selecionados emergem das respostas das 14 questões do roteiro de entrevista, sendo que as informações fornecidas foram analisadas e categorizadas no eixo que melhor os define. Os fragmentos das falas dos participantes estão escritos em *itálico* e as análises respeitam o que determina a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

#### 4.1 ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PERCEPÇÃO SOBRE DOCÊNCIA

Com o objetivo de compreender os conceitos apresentados nas falas dos sujeitos, a partir do contexto em que estão inseridos, fizemos a sistematização de palavras-chave que foram citadas de forma mais incidente (ou constante) nos dados coletados conforme a Figura 3.



**Descrição:** Mapa mental construído com 128 elipses interligadas por linhas laranjas. Dentro de cada elipse há uma palavra e estão distribuídas aleatoriamente por toda a figura. No centro do mapa está a maior elipse com a seguinte frase: “Formação inicial de estudantes com deficiência”. A partir desta elipse maior derivam as outras 127 elipses menores. Algumas elipses têm fundo laranja e as seguintes palavras: “Deficiência; Troca; Acesso; Formação; Trabalho; Experiência; Estudante; Universidade; Educação; Estágio; Professor; Ensino; Conversar; Teoria; Romper; Repensar; Profissionalidade; Planejar; Parceria; Mobilizar; Importância; Formativo; Experimentar; Excelente; Disponibilidade; Refazer; Potencial; Permanência; Oportunidade; Maturidade; Flexibilizar; Existência; Estudo; Instigar; Ingressar; Discurso; Significativo; Respeitar; Profissionalizar; Observar; Impedimento; Invisibilidade; Intervir; Flexibilização; Identificar; Explicar; Direcionamento; Conscientização; Estratégia; Educador; Condição; Comprometimento; Avaliação; Aprendizado; Amorosidade; Acolhimento; e Acessível”. As demais elipses têm fundo branco e as seguintes palavras: “Aula; Contemplar; Comunicar; Digno; Decisão; Dividir; Exercício; Facilidade; Frequentar; Inovador; Medo; Preparar; Pontual; Particularidade; Dicotomia; Descobrir; Esforço; Englobar; Divulgar; Etapa; Falhar; Expressar; Imagem; Híbrido; Fé; Limitante; Lecionar; Investigação; Presente; Prazo; Dinâmico; Determinar; Socialização; Resultado; Especificar; Eficiente; Fantástico; Externalizadas; Imaginar; Ideal; Preparado; Livre; Investir; Intervenção; Limitação; Aula; Supervisionar; Solicito; Pensar; Acreditar; Entender; Bom; Prático; Instituição; Curso; Dificuldade; Escola; Trabalhar; Olhar; Conhecimento; Adequar; Aprender; Pessoa; Atividade; Pandemia; Valioso; Universal; Vontade; e Vocação”.

Após a leitura das palavras mais citadas em destaque na Figura 3, foi possível alcançar um dos objetivos primários da pesquisa, voltada sobre a concepção da formação inicial dos estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas. Ao descrever as palavras de forma interligada, auxiliando nos aspectos relevantes, o que contribuiu para a importância da análise e para melhor apresentar os eixos, nos próximos subitens.

Depois de selecionar os eixos de análises, classificado o conjunto de palavras-chave seguindo os critérios de Bardin (2009, p. 145): semântico (categorias temáticas); sintático (os verbos e os adjetivos); léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos); e expressivo (classificar as diversas perturbações da linguagem), foi possível interpretar as respostas, aproximando os subsídios teóricos dos dados coletados.

Com o objetivo de compreender o processo de formação inicial, dos cursos de licenciaturas do *campus* I da Udesc, no que diz respeito a uma educação para todos, elaboramos o Quadro 11, com base nas matrizes curriculares que esses cursos ofertam ao longo da graduação.

Quadro 11 – Cursos de licenciatura do campus I da Udesc com propostas inclusivas

Centro	Licenciatura	Fases / Semestres	Disciplina	Ementa
Cead	Pedagogia	8	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Aspectos históricos, políticos, funcionais e científicos da educação especial. A inclusão das pessoas com deficiência. Terminologia e conceituação da deficiência. A educação em uma perspectiva sócio-histórica e a escola inclusiva. Desenho Universal e Acessibilidade. Exercício da docência no cotidiana da Educação Básica.
			Libras	Origem da Libras, legislação, e ensino prático da Libras envolvendo uso do alfabeto digital, noções de tempo, ação, e espaço na enunciação. Busca de compreensão sobre atribuição de características às pessoas, objetos, animais e coisas; expressões faciais e corporais como processos de significação particulares da Libras. Introdução às variedades regionais e variantes sociais em Libras, o contar histórias em Libras, e expressões idiomáticas. Produção de material para as mediações do ensino. Exercício da docência no cotidiana da Educação Básica.

	Licenciatura	Fases / Semestres	Disciplina	Ementa
<b>Cead</b>	Informática	8	Informática na Educação Inclusiva	A informática como metodologia de ensino para o aprendizado na educação inclusiva: aspectos históricos, políticos, tecnológicos, funcionais e científicos da educação especial. A inclusão na tecnologia das pessoas com deficiência. Terminologia e conceituação da deficiência. A educação em uma perspectiva sócio-histórica e a escola inclusiva. Desenho Universal e acessibilidade. Produção de material para as mediações na educação inclusiva. Exercício da docência no cotidiano da educação básica.
			Libras	Mesma ementa do curso de Pedagogia
	Ciências Biológicas	8	Não possui disciplina obrigatória que aborde a Educação Especial e Inclusiva e não oferta disciplina eletiva	
			Libras	Mesma ementa do curso de Pedagogia
<b>Cefid</b>	Educação Física	8	Estágio Curricular Supervisionado V: Educação Especial	Objetivos. Levantamento e análise das características da Entidade-Campo. Plano de trabalho: planejamento, organização, execução e avaliação. Relatório. Intervenção Supervisionada e/ou Orientada. <b>Objetivo Geral:</b> Aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso relativos às áreas da atividade física, desportiva, recreativa e expressiva para populações especiais, neste caso, pessoas com deficiência ou patologias especiais, no contexto educacional, a fim de vivenciar na prática os conteúdos teóricos abordados.
			Libras	Aspectos da língua de Sinais e sua importância: cultura e história. Identidade surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Libras: fonologia, morfologia, sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre esta e a Língua Portuguesa
<b>Ceart</b>	Artes Visuais	8	Educação Inclusiva*	A carta de Salamanca. Leis e normas brasileiras. Identidade e Diferença. Arte, educação e inclusão na abordagem das dificuldades de aprendizagem: síndrome de Down; Transtorno por Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Paralisia Cerebral com associações; Deficiência Visual: Imagens mentais de natureza não-visual; As percepções tátil, sonora e somato-sensorial como contatos com a forma e o espaço; O recurso tátil na leitura e produção de arte e desenho.
				*Disciplina Eletiva

			Libras	Mesma ementa do curso de licenciatura do Cefid
	<b>Licenciatura</b>	<b>Fases / Semestres</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>
<b>Ceart</b>	Música	8	Introdução à Educação Musical Especial	Políticas de inclusão – repercussões na escola contemporânea. Tendências metodológicas do trabalho com educação inclusiva no contexto brasileiro. Análise de processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Conexões entre educação especial e educação musical – preparando para a prática pedagógica inclusiva.
			Libras	Mesma ementa do curso de licenciatura do Cefid
	Teatro	9	Não possui disciplina obrigatória que aborde a educação especial e inclusiva e não oferta disciplina eletiva	
			Libras	Mesma ementa do curso de licenciatura do Cefid
<b>Faed</b>	Geografia	8	Educação Inclusiva	Práticas pedagógicas de políticas de inclusão. Aspectos éticos, políticos e educacionais na integração de pessoas marcadas por atributos identitários como: gênero, orientação sexual, raça e etnia, necessidades especiais. Um a Escola voltada ao respeito às diferenças
			Libras	Mesma ementa do curso de licenciatura do Cefid
	História	8	Não possui disciplina obrigatória que aborde a educação especial e inclusiva e não oferta disciplina eletiva	
			Libras	Mesma ementa do curso de licenciatura do Cefid
	Pedagogia	8	Educação Especial e Educação Inclusiva	Conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva: Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos. Sujeitos com história de deficiência na educação básica: questões de currículo e gestão escolar. Processos educativos na escola
			Libras	Mesma ementa do curso de licenciatura do Cefid
			Diversificação e Aprofundamento	<b>Seminário I – Pesquisas Contemporâneas</b>



			de Estudos em Educação Especial*	<b>Ementa:</b> A produção científica na Educação Especial: panorama nacional e internacional. As pesquisas sobre escolarização e Educação Especial na produção científica brasileira.
<b>Faed</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Fases / Semestres</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>
	Pedagogia	8	Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação Especial*	<b>Seminário II – Aprofundamento Temático</b>
				<b>Ementa:</b> Processos de escolarização em foco: a compreensão do conceito de deficiência e suas implicações para a prática pedagógica. Educação inclusiva na educação especial: das políticas as práticas.
				<b>Seminário III – Práticas Pedagógicas</b>
				<b>Ementa:</b> Observação, análise e aprofundamento de experiências educativas na Educação Especial em espaços inclusivos. Constituição de recursos e adaptações curriculares.
				*Disciplina optativa

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base nos dados das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas da Udesc.

Como sinalizado no quadro acima, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Teatro e História não ofertam, em sua matriz curricular, nenhuma disciplina que aborde a educação especial ou inclusiva, tampouco como eletiva ou optativa. Entretanto, a disciplina de Libras, encontra-se em todos os cursos de licenciaturas, pois tornou-se obrigatória pelo Decreto Federal nº 5.626/05 (BRASIL, 2005b) em todos os cursos que formam professores no Brasil.

Ressaltamos que a disciplina de Libras, segundo as ementas apresentadas, objetiva oportunizar conhecimento teórico e prático sobre a comunidade surda e sua cultura, a fim de ampliar o vocabulário básico na língua de sinais, objetivando por meio dos futuros professores dos diferentes níveis de ensino, que as instituições de ensino sejam inclusivas e, consequentemente, assegurem o aprendizado aos estudantes surdos.

No curso de licenciatura em Educação Física, a disciplina de estágio supervisionado, na 8ª fase é direcionada para a educação especial e seu objetivo é

Aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso relativos às áreas da atividade física, desportiva, recreativa e expressiva para populações especiais, neste caso, pessoas com deficiência ou patologias especiais, no contexto educacional, a fim de vivenciar na prática os conteúdos teóricos abordados (UDESC, 2008).

Mas em nenhuma outra fase do curso tem uma disciplina específica que aborde os conceitos sobre a educação especial e inclusiva, tampouco sobre as pessoas com deficiência. O

questionamento, agora é: o que uma disciplina no final do curso, sem a base teórica, pode efetivamente provocar nos estudantes?

Os cursos de licenciatura em Teatro (Ceart) e História (Faed) não ofertam, em sua matriz curricular, disciplinas sobre a Educação Especial e Inclusiva, nem eletiva ou optativa, o que leva a reflexão sobre: como esses futuros profissionais proporcionarão uma escolarização aos estudantes com deficiência e para os demais estudantes público-alvo da educação especial, sem conhecimentos específicos sobre a área que embasassem práticas pedagógicas acessíveis?

O curso de Pedagogia da Faed/Udesc oferta em sua matriz curricular, o eixo de Núcleos de Aprofundamento, contendo as disciplinas optativas de aprofundamento, denominadas de Diversificação e Aprofundamento dos Estudos I, II e III, respectivamente, sendo elas: Seminário I – Pesquisas Contemporâneas; Seminário II – Aprofundamento Temático Seminário; e III – Práticas Pedagógicas. Na sexta fase, os estudantes fazem a sua escolha por um desses núcleos e não pela disciplina.

Com isso, ao escolher por um dos núcleos, o estudante cursará as três disciplinas oferecidas e essas disciplinas são requisitos para a aprovação no curso. Os núcleos previstos são: Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação Especial; Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação em Ambientes Virtuais; Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Famílias, Gênero e Violências; Diversificação e Aprofundamento dos Estudos em Linguagem; Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação e Infância; Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação das Relações Étnico-raciais; Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação e Religião; e Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Culturas, Línguas e Literaturas Modernas.

Assim sendo, o curso de Pedagogia oferecido pela Faed, além de ter em sua matriz curricular uma disciplina sobre educação especial e educação inclusiva, oferta uma disciplina optativa sobre diversificação e aprofundamentos em estudos em educação especial, com o objetivo de ampliar o conhecimento e preparar melhor o futuro profissional que atenderá a diversidade de estudantes existentes.

Percebemos que as contribuições que os cursos de licenciaturas oferecidos na Udesc, no que tange a educação especial e inclusiva, são pontuais, o que se pode concluir que haverá uma fragilidade na formação dos futuros professores. Nesse sentido, nos questionamos: por que os referidos cursos ainda não realizaram as adequações curriculares para atender a recomendação da Portaria nº 1.793/94 (BRASIL, 1994)? Visto que, certamente, refletirá na atuação destes estudantes como futuros professores ao atuar em ambientes educacionais frente ao processo de uma educação inclusiva.

É notória a necessidade de aperfeiçoamento na formação inicial de professores, no que diz respeito a educação especial e inclusiva, e a Portaria nº 1.793/94 (BRASIL, 1994) reconhece tal necessidade de aperfeiçoamento, indicando em quatro artigos, as mudanças necessárias nos currículos de graduação. Sendo eles:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina ‘ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS’, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos– Ético–Políticos–Educação da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Art. 4º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 1994).

No entanto, algumas lacunas podem ser destacadas sobre a referida portaria, uma vez que as disciplinas ou conteúdos, referentes a educação especial e inclusiva, são apenas recomendadas e não asseguradas. Fato que pode justificar, que mesmo após os 26 anos de publicação da portaria, a Udesc não efetivou a presença dessa disciplina na formação inicial de professores em todos os cursos de licenciaturas, deixando lacunas evidentes na formação inicial, impossibilitando, uma efetiva prática pedagógica inclusiva no processo de escolarização de estudantes, principalmente, para o público-alvo da educação especial.

No início do século XXI, o papel da formação de professores foi referendado na Lei n.º 10.172/01 (BRASIL, 2001a), a qual aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), prevendo responder a exigências da Constituição Federal da Lei n.º 9.131/95 (BRASIL, 1995) e da Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), em que recomenda a inclusão de disciplinas e conteúdos específicos nos currículos de formação de professores, para a capacitação ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Assim, se uma instituição de ensino superior como a Udesc, não apresenta em todos os currículos dos cursos de licenciaturas, estratégias e metodologias de ensino, capazes de formar os estudantes há, portanto, uma formação fragilizada, voltada apenas para o “padrão da normalidade”, excluindo as diversas formas de aprendizagem dos estudantes, principalmente, aqueles que possuem alguma deficiência.

Para iniciar nossa compreensão sobre a realidade vivenciada em nossa universidade, no que tange aos objetivos deste estudo, inicialmente buscamos entender a partir das experiências dos professores universitários se em algum momento tiveram ou se, atualmente, tem em sua disciplina, estudante com deficiência. Dos professores entrevistados, dois já tiveram ou tem estudantes com deficiência no ensino superior e um afirmou que já teve em outros níveis de ensino, não na educação superior:

Tive experiências enquanto professor de ensino fundamental e ensino médio com estudantes com deficiência. Na graduação eu não lembro de ter tido a experiência de ter estudante com deficiência, além de uma tutora nossa que acompanha a coordenadora de polo, que é cadeirante em Lages, é a única pessoa que eu me recordo de ter trabalhado e uma servidora nossa, mas não é estudante (STEPHEN HAWKING, 2021, informação verbal).

Trazer à tona a trajetória pessoal e profissional desses professores universitários exige, também, uma reflexão subjetiva do contexto em que estão inseridos e ao falar de suas experiências com estudantes com deficiência, esses sujeitos indicam realidades distintas. Hellen Keller relatou que já teve vários estudantes com deficiência, inclusive nos cursos de licenciaturas, mas que naquele momento não tinha nenhum em sua disciplina e especificou quais os tipos de deficiência dos estudantes em semestres anteriores: intelectual; baixa visão; e cegueira. E, por fim, Frida Kahlo nos informou que no atual semestre tem um estudante autista e outro estudante sem diagnóstico.

De acordo com os dados indicados na Tabela 3 da seção 3, temos quase 5% dos estudantes autodeclarados com deficiência ou alguma necessidade educacional específica, no entanto, verificamos nas falas dos professores entrevistados que apenas a Frida Kahlo tem, em sua disciplina de estágio supervisionado, estudante com autismo e outro sem um diagnóstico. Surge a pergunta: onde estão os estudantes autodeclarados?

Ao propormos questões referentes ao ideal de educação e de professor, as dificuldades e desafios enfrentados, ao exercer a docência no processo de formação inicial de estudantes com deficiência e a experiência em trabalhar com o estágio supervisionado, evidenciamos que

[...] é uma **compreensão de mundo**, não basta estar na academia se não temos uma compreensão de mundo, né? É entender as pessoas, é entender o contexto, é **conhecer um pouco da realidade local e regional faz com que a gente se torne um bom professor**. É estar aberto às trocas, é aprender ensinando, é estar perto para tudo (STEPHEN HAWKING, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Na minha concepção ser um bom professor é ser **comprometido com a educação**, aliás ser muito comprometido, ser um professor que tem respeito pelos estudantes, que entende suas limitações, que procura fazer com que todos os estudantes tenham

um bom desempenho no decorrer do curso, isso são as principais características para mim, um professor dedicado, com ética, respeito, diálogo, comprometido. **Porque para ser professor tem que gostar da profissão é uma vocação.** Todos os anos que tenho enquanto professor, eu sempre reflito sobre a minha prática e sempre penso nas estratégias para que o conteúdo seja apropriado pelos estudantes. Penso na metodologia, recursos, sempre penso numa forma de chamar a atenção deles e sempre pergunto quais as dificuldades que existem e no que posso ajudar. Na nossa profissão precisamos ter respeito e ética pelos nossos estudantes. Além de compartilhar experiências com os demais colegas da profissão (HELEN KELLER, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Percebemos na fala da Helen Keller que, em determinado momento, faz referência à profissão de professor como uma vocação, o que lembra quando a docência era vista como uma atividade norteadora por princípios religiosos e que era compreendida como um ato de fé ou que a figura do professor era sinônimo de afetividade (FRANCISCO FILHO, 2004). Na realidade, o professor deve relacionar a prática social do estudante com o conteúdo escolar, para que a aquisição do conhecimento seja crítica e reflexiva. Dessa forma,

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

As falas também sinalizam o compromisso, a compreensão e o entendimento que um professor deve ter para com as demais pessoas. O professor pode se caracterizar pela ação de ensinar, mesmo esse ensinar não sendo simples, mas diferenciar entre “professar um saber” e fazer com que outros sujeitos aprendam (ROLDÃO, 2007, p. 94). Ressaltamos que

[...] um bom professor, além de **dominar as teorias** que é requisito para gente ser professor, ele tem que ser muito humano e entender essa **diversidade dos estudantes e trabalhar dentro das potencialidades e possibilidades**, muitas vezes a gente faz nosso ofício de forma mecânica e acaba tratando todos os estudantes como um coletivo e num determinado nível e a gente não vê todas as especificidades, nós temos que pensar que a universidade é só uma etapa da formação deles, nós temos que considerar tudo aquilo que veio antes e pensar nestes diferentes potenciais. Eu acredito que ter um olhar um olhar sensibilizado para a diversidade seria um pré-requisito de ser um bom professor (FRIDA KAHLO, 2021, informação verbal, grifo nosso).

O que sinaliza Frida Kahlo vai ao encontro do que é proposto pelas autoras Glat, Fontes e Pletsch (2006, p. 8), em que “é a partir do diálogo entre os modelos de Educação que uma nova forma de se pensar a escola poderá surgir, capaz de atender às necessidades educacionais” específicas de todos os estudantes e aqui destacamos, também, o ensino superior, pois a mudança da concepção de ensino e de práticas pedagógicas deve beneficiar a toda diversidade existente, tanto no contexto educacional de ensino básico como no ensino superior.

Em relação as habilidades que os estudantes devem desenvolver durante o estágio supervisionado, Stephen Hawking afirma que:

Por ser um curso de licenciatura em informática, eles precisam dessas características de aproximação, um exemplo, agora com **a pandemia**, um momento em que as atividades estão remotas, on-line, ela está acentuada e se eles não tiverem a **sensibilidade** desse contato mesmo à distância com as pessoas, professores, estudantes, gestores, então é possível que não dê certo esse estágio, e mais ainda essa atividade como estagiário, pois nessa disciplina, no formato on-line faz com que a gente busque aproximação mesmo que a distância. É essencial que eles consigam ter essa **sensibilidade**, que eles possam ser e fazer destes momentos bons momentos, como atores desse contexto de pandemia (STEPHEN HAWKING, 2021, informação verbal, grifo nosso).

O entrevistado sinaliza a importância da sensibilidade, o que é compreensível, pois é por meio dela “que o educador se dá conta da situação complexa do ensinar. A sensibilidade é uma forma de conhecimento: Sensibilidade da experiência é indagação teórica permanente” (PIMENTA, 2002, p. 18). Mas é Helen Keller a primeira a destacar sobre o ato de observar, que antecede o ato da prática docente, pois tem uma finalidade e um sentido pedagógico:

Olha, no estágio ele tem que desenvolver habilidade de **ser um bom observador** porque ele vai fazer um estágio ele precisa observar as atividades do professor da turma em que ele vai fazer o estágio ele tem que ser um bom comunicador então tudo vai depender da situação se ele ou algum estudante não tem deficiência e também da habilidade de autonomia precisa autonomia a partir do conhecimento que ele adquiriu no decorrer do curso para escolher a profissão que ele vai exercer. Ele precisa ter habilidade de aplicar na prática o que aprendeu no decorrer do curso. De elaborar um plano de aula para entender o perfil dos estudantes, de manter sempre diálogo com os estudantes, de escolher metodologias inovadoras e de adequar as metodologias de acordo com a turma de utilizar recursos tecnológicos (HELEN KELLER, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Durante a observação, o estudante tem uma leitura do ambiente ao qual estará inserido e essa leitura faz com que ele se torne um professor reflexivo e compreenda a diversidade existente no ambiente escolar. A observação pode se constituir em “uma ação fundamental para análise e compreensão das relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si e com o meio em que vivem” (SILVA; ARAGÃO, 2012, p. 50).

O que eu sempre converso com meus estudantes de estágio é que existe toda **uma questão atitudinal**, toda uma postura de **acolhimento, para além das teorias**. Que além das teorias que eles têm que dominar, no estágio eles vão estar aprendendo as outras questões do fazer, da experiência docente (FRIDA KAHLO, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Quando o estudante com deficiência não consegue ter acesso a conteúdo e materiais acessíveis, poderá ocorrer um desinteresse em relação à participação e permanência desses sujeitos no ensino superior, o que refletirá em suas ações durante o estágio supervisionado. Desse modo, torna-se imprescindível uma acessibilidade metodológica, pedagógica e como destaca Frida Kahlo, uma acessibilidade atitudinal. Outro fator indicado é que:

Muitos de meus estudantes já fizeram Pibid ou residência pedagógica, então eles já vêm com outro olhar, outros estudantes por trabalharem ou por não estar envolvidos nesses projetos, acaba sendo o primeiro retorno deles para a escola depois de terem saído de lá, de terem terminado o ensino médio, então a primeira vez que eles estão voltando é no estágio, então eles vêm com toda aquela bagagem de estudante, eles lembram o que o professor fazia, a chamada, as anotações. Eles têm muita dificuldade de operacionalizar o que eles aprenderam, como a didática, as metodologias de ensino, coisas que eles aprenderam na universidade, parece que entra em choque com aquela memória de quando eles eram estudantes e o fazer docente dos professores que eles tiveram. Então os estudantes precisam dosar o que vem com a **experiência** e com a memória deles enquanto estudante e conciliar esses **novos conhecimentos** que vieram da universidade e isso vai refletir diretamente na atitude deles, **os professores que eles querem ser**. Isso vai refletir muito com a primeira questão que você fez, a do ser um bom professor. Nos espelhamos nos bons para o que queremos ser e naqueles que não tiveram atitudes tão boas para não reproduzirem as mesmas atitudes (FRIDA KAHLO, 2021, informação verbal, grifo nosso).

No momento em que Frida Kahlo compara a experiência e memória desses estudantes quando estiveram na educação básica e que isso refletirá em que tipo de professores eles querem ser, questionamos: Que tipo de professores os estudantes com deficiência tiveram na educação básica? E de que forma foram escolarizados? Esses questionamentos se fazem necessários para compreender se a formação no ensino superior não está sendo semelhante a que esses indivíduos tiveram na educação básica. Sendo assim, é relevante que o ensino superior tenha “um compromisso com a elisão das estruturas que marginalizam e silenciam as experiências das pessoas com deficiência” (MARTINS *et al.*, 2012, p. 50).

Frida Kahlo ressalta, ainda, que o momento do estágio se refletirá no futuro desses sujeitos e é na prática que eles decidirão que tipo de professores querem ser, pois

Os estudantes têm muito receio de que ‘como será que eu vou ser um professor que não seja autoritário e dosar uma autoridade de aprender qual é o limite, o quanto eu posso dosar qual é o limite da conversa em sala de aula, uma dinâmica normal de sala de aula. O que é o limite e o que é o abuso de autoridade’, então eles vão estar experimentando e vivenciando essas questões. Então eles vão aprender muito da experiência, muitos dos fazeres da experiência e agora eles vão poder aprender isso tendo um professor supervisor para dar um auxílio, o professor da universidade para auxiliar no planejamento e os colegas de estágio. É um momento decisivo para esses estudantes (FRIDA KAHLO, 2021, informação verbal).

Destacamos que, o estudante vê o professor como aquele que irá abastecê-lo do conhecimento, elegendo-o como autoridade, mas não como o único detentor de conhecimento. Pois, ao ensinar, o professor “exerce a autoridade que o aluno lhe atribui” (MORGADO, 2002, p. 83).

Aprender a conciliar toda essa questão que aprenderam na escola e do que aprenderam na universidade e de certa forma eles são responsáveis pela turma, ainda que tenha o professor supervisor, a professora da escola, o professor da universidade, essa é uma das melhores partes do estágio, além de estarem em duplas tem com quem conversar, com quem desabafar, **fazer o planejamento em conjunto**. Quando é que eles vão ter essa oportunidade? Quando estiverem lecionando novamente? De conversar com outro professor? De dividir o conteúdo? Sabemos que a **docência tanto na educação básica como no ensino superior ela é solitária**, o processo é solitário, às vezes conversamos com os colegas da profissão, mas tudo que você planeja e as decisões que você toma elas são sozinhas, então tem essa questão de aprender a co-docência no estágio (FRIDA KAHLO, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Quando Frida Kahlo indaga sobre o planejamento em conjunto e que a docência acaba por ser solitária, se faz necessário refletir: Que tipo de escola e universidade queremos? Pois não é o estudante, aqui destacamos o estudante com deficiência ou aquele que apresenta alguma necessidade educacional específica, que tem de se adaptar ao ambiente escolar e universitário, mas esses espaços é que devem ser modificados para atender às diferenças existentes. E acrescentamos: a responsabilidade de escolarização e de formação no contexto universitário é papel exclusivo da educação especial e inclusiva? A proposta ideal será de o ensino ser um trabalho coletivo de todos os professores e de as escolas e universidades se organizarem em prol da aprendizagem e formação de todos os estudantes.

Nos excertos acima percebemos o elo entre teoria e prática, a habilidade e observação, todos pré-requisitos, de acordo com os professores universitários, para o exercício da docência nos estágios supervisionados. Ainda, enfatizamos que o estágio supervisionado se constitui em uma das etapas mais importante no processo de formação inicial do estudante de licenciatura, pois, nessa etapa, o estudante tem a oportunidade de pesquisar, observar, planejar e (re)planejar, o exercer e avaliar as atividades pedagógicas propostas em sala de aula (TARDIF, 2002).

Ainda sobre o estágio supervisionado, quando questionados sobre a atuação do estudante estagiário na educação básica ao se deparar com um estudante com deficiência ou alguma necessidade específica na turma em que está inserido e sobre estar preparado para atender esses sujeitos, nos deparamos com a seguinte resposta

Quando estudamos é muita teoria e a prática só vem no momento do estágio, já que a grade curricular do curso é teoria no início e a prática mais no final, eu penso que um estudante, meu por exemplo, **no estágio ele pode se deparar ou vai se deparar com**



**um estudante com deficiência**, claro que temos que ver qual a deficiência deste estudante e provavelmente **meu estagiário ele vai ter que pensar tudo aquilo que ele estudou sobre a questão das deficiências, da inclusão** e colocar isso na prática e que ele consiga adequar suas atividades e seu plano de aula para atender este estudante (HELEN KELLER, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Helen Keller relatou não ter, durante seu curso de formação inicial, nenhum tipo de aproximação com conteúdos que tratassem sobre a educação inclusiva. Como vimos no início desta seção, nem todos os cursos de licenciaturas da Udesc ofertam uma disciplina sobre educação especial e inclusão. Esse fato instiga os seguintes questionamentos: nossos estudantes estagiários estão preparados para ensinar um estudante com deficiência ou necessidade educacional específica? O que é ensinado nos cursos de licenciatura nesta universidade é suficiente para cumprir com o seu papel de professor para todos, conforme previsto nos projetos pedagógicos?

Cabe ressaltar que a acessibilidade curricular e as práticas pedagógicas inclusivas só serão atendidas se forem acolhidas as suas “peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007, p. 345), pois a educação inclusiva no ensino superior é proporcionar além do acesso e permanência, a efetiva formação acadêmica.

Então, o estágio, mesmo que em contexto de **pandemia** está dando mais visibilidade de estar em contato com o futuro desses estudantes, o estágio está proporcionando isso, então o futuro será esse, trabalho remoto, on-line, não deixando de lado contato com as pessoas, mas na forma híbrida do ensino ir em frente (STEPHEN HAWKING, 2021, informação verbal, grifo nosso).

O contexto atual de pandemia Covid-19, em 2020, citado por Stephen Hawking deve considerar a pluralidade existente no contexto educacional, pois com a atual situação pandêmica, o modelo de educação tornou-se emergencial e remoto, intermediado por tecnologias digitais de informação e comunicação e as condições de acesso emergem. Outro aspecto destacado por outra professora neste momento de pandemia é que

Na fala dos nossos estudantes na socialização de estágio, eles disseram que perceberam a forma tão tradicional com relação ao uso de recursos tecnológicos por parte destes professores e que eles poderiam melhorar suas aulas proporcionar aulas mais dinâmicas saindo do tradicional de usar simplesmente o quadro branco e a caneta ou como existem em escolas ainda o quadro verde e o giz. Então, nessa **pandemia** percebemos os pontos negativos e os pontos positivos que farão com que **os professores reflitam no seu retorno à sala de aula** (HELEN KELLER, 2021, informação verbal, grifo nosso).

O atual cenário apontado por Helen Keller reflete no processo de reaproximação, mesmo que a distância, em um olhar atento e sensível à situação em que estão inseridos. Essa reflexão

é importante, pois ao vivenciar como estagiário, o respeito compreenderá seu futuro como profissional da educação e poderá estender para a sua atuação, os princípios necessários para uma educação que atenda a todos, indistintamente.

Na formação inicial é preciso que o estudante compreenda que sua futura profissão enquanto docente é o de planejar, pesquisar, flexibilizar e tornar o conteúdo acessível para que todos possam aprender. Mas é preciso compreender que o foco da formação inicial de professores está direcionado para um ensino presencial, como ressalta a professora universitária:

O professor não foi formado para trabalhar em **EAD**, mas **presencialmente**, no entanto nessa atual situação todos tiveram que se adequar para aprender e trabalhar na EAD. Então eu penso que o futuro professor nos dias de hoje teve que se adequar a essas tecnologias, pois jamais pensou em usá-las em um momento como esse, ter que sair do tradicional e buscar alternativas para que a educação continuasse, então há novas possibilidades de trabalhar a educação. Mas acredito que **os professores que estão atuando na educação neste momento jamais serão os mesmos**, e no momento que o ensino voltar presencialmente eles vão trabalhar de uma forma híbrida com as atividades presenciais e atividades a distância (HELEN KELLER, 2021, informação verbal, grifo nosso).

A reflexão no contexto de pandemia se faz necessário, no entanto, é importante esclarecer que essa reflexão não ocupa o lugar de quem realmente pertence, que são as pessoas com deficiência. A pandemia e os efeitos do isolamento social escancararam, ainda mais, as desigualdades produzidas nos diferentes espaços em nossa sociedade como: a exclusão social das pessoas com deficiências e a pobreza, explicitando dificuldades cotidianas de acessibilidade já vividas pelas pessoas com deficiência e que se agravaram frente ao contexto pandêmico (BÖCK; GOMES; BECHE, 2020).

As mudanças no âmbito da inclusão, ocorridas mesmo que de forma inicial na Udesc, encontram-se em desenvolvimento e, paulatinamente, vem se institucionalizando. Os professores universitários vivenciam o processo de reconhecimento da presença dos estudantes com deficiência e este novo contexto traz novos desafios, no que tange as práticas pedagógicas propostas e se constitui, aos poucos, em novas possibilidades que visam uma educação inclusiva. Acreditamos que o ensino superior deve desenvolver “respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização” (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007, p. 344). E esse ideal ainda está distante de ser realidade em todos os cursos de licenciatura da Udesc.

#### 4.2 PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A fim de garantir uma prática docente inclusiva é fundamental que ela seja acessível, portanto, é imprescindível que a utilização de metodologias de ensino tenha o propósito de atender aos diversos estilos de aprendizagem. Entretanto, para alguns professores universitários, só é possível tornar o ensino mais acessível se tiver em sua turma um estudante com deficiência.

Geralmente os estudantes se matriculam e só vamos perceber **a dificuldade deles** depois que eles se manifestam ao núcleo/setor de acessibilidade, aí que vamos tomar **as providências necessárias de como trabalhar com esse estudante**. Lembro de uma estudante que era difícil para ela ler textos amplos e que tive que adequar os textos para que não fossem muito amplos (HELEN KELLER, 2021, informação verbal, grifo nosso).

E por que não tornar a prática docente acessível sempre? Quando o professor se depara com um estudante com deficiência em sua turma, é possível considerar que a primeira coisa que ele pensa em fazer é “adaptar” a aula, dando o entendimento de “encaixar” o estudante com deficiência àquela aula ou, até mesmo, dando a entender como se fosse algo mágico esse adaptar e não é. Quando Helen Keller diz que só tornará sua aula acessível se tiver um estudante com deficiência, entendemos que não é preciso ser notificada primeiro, para repensar em sua prática, se ela já for acessível.

Mas assim, o que eu penso é que nos faltam a informação rápida de quando os estudantes se inscrevem/matriculam **e** que a gente saiba qual é **a deficiência desses estudantes para que a gente possa adequar os materiais pra eles**, o que percebo de repente é essa amorosidade, às vezes o que acontece é a gente ficar sabendo quais são as deficiência dos estudantes que temos no curso, mas a partir do momento que a gente tem essa informação, eu confesso pra ti que é possível trabalhar com esses estudantes, adequar o material e eles conseguem ter um melhor desempenho (HELEN KELLER, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Helen Keller, mais uma vez, ressalta a importância de primeiro saber o tipo de deficiência para, posteriormente, “adequar” e continuamos a destacar: primeiro o currículo acessível e, só depois, se necessário, focar nas especificidades dos estudantes. Desse modo, se o currículo for acessível e responder a diversidade de estudantes existentes, o professor, e aqui enfatizamos o professor universitário, tem o compromisso de assegurar o acesso aos conhecimentos propagados pela universidade (ROLDÃO, 2007).

Um curso de formação inicial, especialmente os cursos de licenciaturas e que apresentam aspectos deficitários no que diz respeito a assuntos que abordem a educação especial e inclusiva, refletirá no futuro profissional da educação, seja aquele que atuará na educação básica ou no ensino superior, como indicado no excerto a seguir:

E se por acaso no futuro eles se depararem com pessoas com deficiência para trabalhar? Qual foi a formação deles? Então, eu tiro pela minha, qual foi a minha formação enquanto educador lá na base? **Pois na graduação, eu não tive tantas questões para trabalhar com as pessoas com deficiência.** E isso deve acontecer nos cursos de graduação, na preparação dos futuros professores para trabalhar as questões das deficiências na escola. Essa situação faz pensar na forma que é preciso ser feita para que o estudante possa ser contemplado e com qualidade, não é tapa furo é entender o que está fazendo e o que está falando (STEPHEN HAWKING, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Para Stephen Hawking, a acessibilidade, apesar de ter sido sinalizada na sua formação inicial, não é cotidianamente pensada, ficando delegada a quando possuírem um estudante com deficiência. Pensando em um currículo não acessível e supondo ter um estudante com deficiência em sua disciplina, foi solicitado a Stephen Hawking que exemplificasse atividades que ele já fez ou que faria para atender esse estudante, a primeira resposta obtida foi:

Pela minha formação, a gente acaba buscando ferramentas e formas de pensar, métodos para trabalhar com essas pessoas com deficiência. Te confesso que no grupo que nós estamos agora, e como só pensamos no imediato, e como não tem nenhum estudante estagiário ou no estágio estudante com deficiência, **eles não estão trabalhando a questão da deficiência no plano de aula, então com sua pergunta, agora ficou um sinal de alerta** (STEPHEN HAWKING, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Essa prática, apontada por Stephen Hawking, desconsidera que, muitas vezes, as dificuldades vivenciadas pelos estudantes sem deficiência poderiam ser superadas se os princípios inclusivos estivessem presentes. E a segunda resposta foi:

Na verdade, eu teria que modificar todas as atividades, pois se eu tenho um estudante com deficiência física, e se a aproximação é presencial, eu tenho que ver quais as tecnologias necessárias e se na escola tem acesso para esse estudante. **Então a depender da deficiência a adaptação é o transformar a minha atividade para esse estudante, pois a atividade precisa acontecer de alguma forma,** se for um deficiente com deficiência auditiva, eu tenho que ter um trabalho visual ou em LIBRAS, então ou preciso aprender ou vou ter um intérprete, se for um deficiente visual, então a fala é meu objeto de trabalho ou legendas para que as possam acompanhar, a adaptação vai ter que acontecer de acordo com a necessidade do momento (STEPHEN HAWKING, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Pensamos que há uma acomodação, no que se refere a inclusão e ao processo de formação inicial de professores, pois pensar a inclusão como um fenômeno no âmbito educacional, nos remete às autoras Lopes e Fabris (2013) que, ao refletirem sobre a condição dos incluídos, mencionam que nos espaços em que nos consideramos confortavelmente incluídos, talvez, nesse(s) lugar(es), já não estejamos mais incluídos. Assim, devemos ir além dos espaços já acomodados e refletir nas inquietações, para que o ensino superior se torne um espaço de ensino acessível a todos.

Pensando sobre a educação especial e inclusiva nos cursos de licenciaturas, um dos sujeitos entrevistados ressalta que:

**Eu penso que na nossa formação inicial ter uma carga maior na disciplina de Libras e na educação especial seria melhor**, pois sabe-se que vamos trabalhar com estudantes com deficiência. Hoje, esses estudantes podem frequentar as escolas de ensino regular e que antes eles eram deixados de lado. Eles podem participar nos dias de hoje na sociedade e nas escolas de forma digna. Temos muito conhecimentos em políticas públicas e teorias, mas na prática em como lidar e ensinar estes estudantes é mais difícil (HELEN KELLER, 2020, informação verbal, grifo nosso).

No que tange a formação inicial nos cursos de licenciaturas, na perspectiva do sistema educacional inclusivo, destacamos a Libras como disciplina obrigatória, como já mencionado neste estudo. Em relação a carga horária na disciplina de Educação Especial e Inclusiva, pensamos que o primeiro passo a ser dado é o de ofertar essa disciplina em todos os cursos de licenciaturas da Udesc.

Outro importante fato a ser acentuado é a consciência dos professores universitários em relação as suas práticas enquanto educadores, pois são necessárias reflexões sobre o processo de aprender e ensinar, para que a formação inicial dos estudantes e o ensino se torne acessível. Ao refletir sobre suas práticas, o professor universitário acaba se permitindo a um aprendizado constante, compreendendo que a educação construída em conjunto ajuda a todos e as incertezas e dúvidas sobre como trabalhar com uma pessoa com deficiência, acaba por tornar o processo de aprendizagem mais equitativo.

Os professores universitários são responsáveis pela formação dos futuros professores que irão atuar na educação básica e isso acaba por representar um compromisso com a qualidade da educação. Entretanto, os professores universitários da Udesc salientam que, mesmo não tendo um preparo específico para lidar com os estudantes com deficiência, eles se preocupam com as dificuldades enfrentadas na formação inicial e com o futuro da educação.

Não vou te dizer que temos formação para lidar com essas situações, mesmo que na minha formação inicial, eu pesquisando na área da educação inclusiva e com os deficientes visuais, eu nunca aprendi nada sobre autismo, **ou deficiência intelectual, eu não sei me comunicar com estudante surdo porque a LIBRAS que eu tive foi extremamente pontual**, então eu sei que eu tenho **limitações de formação**, o que eu procuro fazer é **acolher os estudantes e trabalhar com as potencialidades**, isso também acontece com os estudantes mais velhos, não só com os estudantes com deficiência, muitas vezes não entendem o que você está falando ou te trazem uma questão que não tem nada a ver com a aula, então tu valorizar as opiniões e transformar **a sala de aula em um espaço seguro** onde os estudantes vão ser bem acolhidos e que eles sabem que eles possam se expressar, conversar e que as opiniões vão ser respeitadas é uma parte fundamental. A outra questão é pensar nas atividades em grupo, os estudantes de um modo geral nas atividades em grupo foram muito solícitos de englobarem os estudantes que apresentam alguma necessidade específica e eu não precisei intervir, os colegas se organizaram muito bem, inclusive, nas apresentações de trabalho. Em relação às apresentações de trabalho, eu entendo que muitas vezes aquilo que eles apresentam é o máximo que eles conseguem (FRIDA KAHLO, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Os desafios e dificuldades vivenciados pelos professores universitários indicam que é preciso uma formação continuada para atender as diversidades existentes no ensino superior, pois as barreiras identificadas são criadas por essa falta de formação continuada dentro da Udesc e não pelos estudantes com deficiência ou aqueles que apresentam alguma necessidade educacional específica. A responsabilidade do ensino e da aprendizagem no ensino superior e, destacamos a educação básica também, é atribuído aos professores que estão atuando no contexto da sala de aula e não nos núcleos de acessibilidade e de professores da educação especial.

Questionamos quanto aos estudantes com deficiência se tornarem professores:

[...] **tudo vai depender da estrutura da instituição**, o que essa instituição tem para dar um suporte para essa pessoa como por exemplo para uma pessoa cega, não é porque ela é cega que ela vai ser uma má professora, **ela pode ser uma ótima professora mesmo com a deficiência** que ela tem só que **a gente precisa saber que essas pessoas com deficiências elas tem as suas limitações**, então é essa limitação e é esse o suporte que a instituição precisa oferecer, para que seu desempenho seja eficiente. Assim como um professor surdo que vai precisar de um intérprete para auxiliá-lo em sua disciplina. Todas as pessoas têm capacidade para fazer qualquer coisa, mas muitas pessoas, **aliás todos nós temos nossas limitações, é claro que uma pessoa com deficiência a sua limitação é maior**, mas isso não significa que **ela não vai ser um bom professor** (HELEN KELLER, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Uma pessoa com deficiência tem limitações de aprendizagem ou é o ensino ofertado a ela que é limitado? Percebemos que na fala acima, o processo de ensino e aprendizagem se tornou limitado e não limitado, como se a classificação fosse o ensino para estudantes sem deficiência e com deficiência. De fato, existem pessoas que precisam de um suporte para melhorar seu processo de ensino e aprendizagem, logo, os núcleos de acessibilidade, as salas de recursos multifuncionais na educação básica e os professores especializados entram com o

auxílio necessário, mas não com a responsabilidade para formar esse estudante ou escolarizá-lo, como já mencionados neste estudo.

Caracterizar e rotular a pessoa com deficiência com limitações ou a de ser capaz ou não de aprender, só demonstra como o modelo médico das deficiências ainda se encontra enraizado nos ambientes educacionais e esse modelo sustenta práticas capacitistas e segregadoras. Logo,

[...] as práticas normocêntricas, cuja lógica é a de que todos utilizam os mesmos sentidos e/ou capacidades com a mesma qualidade ao acessar o currículo, são potencializadoras da exclusão, pois invisibilizam as necessidades específicas que são decorrentes da ampla variação humana (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 362).

Desse modo, os estudantes que não se adequam ao “padrão” de ensino “normal” ficam em desvantagem, em relação aos outros estudantes e acabam por experienciar a invisibilidade em seus percursos acadêmicos. É preciso avançar no conceito de deficiência do modelo social no sistema educacional superior e básico, assim, o percurso acadêmico dos estudantes com deficiência se tornará mais acessível e flexível.

#### 4.3 O QUE ESPERAR QUANDO NÃO ESTÁ SE ESPERANDO? EXPECTATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Quando se fala em formação inicial de professores é preciso pensar em um ensino que atenda a todas as necessidades específicas de aprendizagem. Todavia, para que, de fato, o processo de ensino educacional inclusivo ocorra, conforme as diretrizes das políticas públicas, é de extrema relevância compreender o que sugerem ou o que fazem os professores universitários em suas práticas educativas.

O contexto de aproximação com a realidade educacional é vivenciado, por meio do Estágio Supervisionado, o que permite ao estudante estagiário colocar em atuação a sua prática pedagógica docente, e vale lembrar que se o estudante não vivenciou uma prática pedagógica inclusiva e não teve estudo sobre práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, dificilmente esse estudante estará preparado para realizar uma prática inclusiva, no contexto da educação básica. Importante destacar que o estudante,

[...] ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão

como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (TARDIF, 2002, p. 295).

Visando entender as práticas pedagógicas dos professores universitários da Udesc, no que diz respeito ao processo de formação inicial e se o conhecimento necessário para essa formação foi proposto a todos os estudantes, sem distinção, deparamo-nos com as seguintes respostas:

Então, a orientação lá no início do estágio é que eles conversassem com a escola para que eles não fossem apenas estagiários, mas criar projetos e que houvesse um acompanhamento durante os dois anos de estágio e em conjunto com o projeto da escola. Então minha indicação para eles é que se organizem e vivam a escola, o espaço educativo onde eles se propõem a fazer o estágio levando alguma atividade em que possa ser benéfica para aquela escola, para aquele momento e não simplesmente ir lá e fazer estágio e coletar assinaturas e voltar para casa. Acredito que esse incentivo faz com que eles criem projetos compartilhados e em parcerias com os gestores e professores da escola (STEPHEN HAWKING, 2021, informação verbal).

Stephen Hawking por não ter tido experiência de trabalhar com estudantes com deficiência, não demonstrou em sua resposta o que fez, mas incentivou aos demais estudantes criar projetos promissores ao ambiente escolar em que realizaram sua prática docente. Foi sugerido, também, que o Estágio Supervisionado fosse realizado de maneira compartilhada, no entanto, essa docência compartilhada está prevista nas exigências da Legislação Nacional de Estágio n.º 11.788/2008 e na Resolução de Estágio da Udesc n.º 066/2014, cap. 4 art. 7, em que pressupõe a supervisão *in loco* do exercício da prática pedagógica dos estudantes.

Em relação as demais professoras universitárias e suas práticas pedagógicas realizadas ou propostas:

Tive que **ampliar textos**. Teve uma avaliação com texto muito longo e tive que **adequar essa avaliação** de acordo com as necessidades de uma estudante, a maioria das atividades que tive que modificar ou adequar foi das avaliações (HELEN KELLER, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Então, eu **proponho para os meus estudantes que todas as atividades que eles vão exercer nos estágios tenham modificações**. Por exemplo, no semestre passado trabalhamos com cartografia escolar, eles tinham que propor dentro dos conteúdos da cartografia escolar uma atividade adaptada para alguma deficiência ou pensando no modelo do universal de aprendizagem, para todas as deficiências. Saíram coisas maravilhosas. Agora pensa que estamos trabalhando de forma remota e eles estão em casa, confeccionando e guardando reciclados para construírem mapas dos biomas, vários estudantes bordaram com pedrarias e com texturas diferentes as informações no mapa de relevo. **Um estudante propôs uma saída de campo considerando os impedimentos e que todos tivessem acesso a este espaço**, então eles fariam a saída de campo pensando no estudante cego que poderia ter um buraco na calçada, pensando que a calçada não é adaptada para o estudante cadeirante e como eles poderiam propor um modelo para que esse trajeto da casa escola dos estudantes com deficiência fossem acessíveis. Tivemos muitas confecções de maquete, pois ela serve tanto para os



estudantes com deficiência visual quanto para um estudante com deficiência intelectual, serve para um estudante autista, sem falar que serve para os estudantes surdos. Então eles sempre trazem essas propostas. Tivemos estudantes gravando aula falando sobre a compostagem e fizeram audiodescrição do vídeo. Eles pensaram todo o tempo nas adaptações. Fizeram jogos em que colocaram fitas no chão com diferentes texturas, as fitas eram também na cor neon e que daria para uma pessoa com baixa visão, essas atividades foram as que mais impactaram nas adaptações. Pensamos sempre no coletivo. **Eu trouxe também colegas professores cegos para conversarem com os estudantes e falarem um pouco da experiência deles sendo professores da educação básica com deficiência.** Então eu tenho sempre esse cuidado de pensar na inclusão, mesmo a disciplina não sendo sobre inclusão, pois isso faz com que toda nossa prática não seja dissonante do nosso discurso, então se eu sou uma professora e pesquisadora que trabalha com a educação inclusiva, eu sempre penso que as aulas têm que ser para todos os estudantes (FRIDA KAHLO, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Helen Keller relatou que fez a ampliação de textos e adequou uma avaliação para atender uma estudante e Frida Kahlo demonstrou uma preocupação com a prática pedagógica acessível antes mesmo de os estudantes estagiarem na educação básica. Relatou a importância de preparar diferentes atividades pensando na diversidade de estudantes no ambiente educacional, já que as atividades propostas pelos estudantes surpreenderam, até mesmo, a professora universitária. Esse modelo proposto por Frida Kahlo revela o quanto sua prática pedagógica e sua preocupação para que o conteúdo seja adquirido por todos os estudantes está, implicitamente, ligado ao princípio de uma educação inclusiva.

Importa destacar que as sugestões propostas e realizadas por Stephen Hawking e Helen Keller no ensino superior se perpetuam na educação básica, pois as sugestões e realizações demonstram que os atuais estudantes têm acesso ao conhecimento de maneira eficaz, promovendo, assim, o princípio de igualdade.

Entretanto, o estudo de Thoma (2006) aponta que o despreparo de alguns professores nas instituições, para atender aos estudantes com deficiência, tanto nas universidades e nas escolas de ensino básico, é o principal problema. Ainda segundo a autora, os professores foram formados para trabalhar com estudantes sem deficiência e de forma convencional, ou seja, não há inovações em suas práticas e conclui em sua pesquisa que a grande dificuldade enfrentada pelas instituições é que

[...] os docentes necessitam, para além de uma postura política de aceitação das diferenças, conhecimentos técnicos para saber trabalhar com aquelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras (THOMA, 2006, p. 16).

Em um processo que visa a inclusão é fundamental priorizar a interação entre professor e estudantes, pois somente em uma relação em que o estudante é visto, é que será possível

reconhecer as especificidades existentes e, só assim, o professor promoverá metodologias e práticas acessíveis, a fim de destacar as potencialidades existentes.

As experiências em ter estudantes com deficiência refletem no profissionalismo do professor, com relação a essas experiências

Olha, **eu tive uma experiência que não foi tão boa**, era um estudante que tinha baixa visão. Eu trabalhei em uma outra universidade, no setor de acessibilidade em que atendia estudantes público-alvo da educação especial, mas esse estudante em especial ele utilizava da deficiência para se fazer de ‘coitado’, ele queria sempre processar a universidade por não dar um suporte para ele e isso era mentira porque dávamos todo um suporte para ele, inclusive o plano de ensino era impresso numa fonte bem maior e ele tinha todo o direito de ir no xerox e fazer as cópias dos textos de graça e de forma ampliada, mas ele utilizava da deficiência para agir de má fé. Tive um estudante com deficiência intelectual que tivemos que dar todo um suporte, pois ele não sabia diferenciar os momentos, ele achava que em qualquer lugar era momento para atendê-lo, mas ele era um estudante sempre interessado nunca faltava a aula mesmo com as dificuldades que ele tinha, ele fazia trabalho em equipe e, inclusive, eu descobri depois que ele que fazia o trabalho e os outros só colocavam o nome. Ele se formou em educação física, então para mim foi uma boa experiência, principalmente, pelo seu esforço em aprender. Tive uma estudante que se formou em direito, ela era cega, uma excelente estudante a única que lia todos os textos. Essas experiências que eu tive me ajudaram muito enquanto professora. Na Udesc eu tive capacitação com professoras da área da inclusão para nos auxiliar nas atividades e avaliações para atender esses estudantes. Na minha formação inicial como pedagoga não tivemos muitas aulas para trabalhar com esses estudantes, agora temos que fazer formação para melhorarmos, como por exemplo, estou fazendo um curso de Libras para poder me aperfeiçoar e me comunicar com estudantes surdos. Depois da lei (LDB) que veio essa questão para trabalhar com estudantes com deficiência (HELEN KELLER, 2021, informação verbal, grifo nosso).

No relato apontado por Helen Keller, algumas experiências foram importantes e trazem boas recordações, mas ela fala sobre um estudante com deficiência e que sua experiência não foi tão boa, porém, como já mencionado, muitos estudantes em seu percurso escolar encontram dificuldades, o que se reflete na formação profissional desse estudante. Para que experiências ruins assim não aconteçam, são necessárias instituições acessíveis do ponto de vista atitudinal, quando o coletivo do espaço acadêmico tem atitudes que proporcionam o desenvolvimento formativo do estudante com deficiência (SASSAKI, 2009). A seguir temos o exemplo de como uma instituição e um professor podem ter ações atitudinais:

Quando eu entrei, em 2019.2, sou professora substituta, logo na segunda semana eu fui chamada para uma reunião no **Nuape e conversaram comigo e falaram que eu teria um estudante que fazia apoio no Nuape** e me alertaram de como era o comportamento dele em sala, o que eu poderia fazer para auxiliar, nas questões de **antecipar os textos com antecedência, realizar estudos** dirigidos para ele poder sistematizar e responder as questões sobre o texto para ele poder aprender, me falaram que ele teria dificuldade de responder às questões ou traria outras coisas, não conseguiria articular as respostas e eu já fui super aberta, pois o estudante tem diagnóstico e o apoio no Nuape. Eu trabalhei na educação básica antes, e teve uma

época em que eu tinha seis estudantes autistas nas minhas turmas e para cada estudante uma prova diferenciada, cada estudante era uma adaptação diferente de prova, atividade, eu sempre fiz esse trabalho, nós tínhamos o apoio dos professores da educação especial, mas eu sempre fiz o meu papel de professora regente de geografia. **Eu sou responsável pelo conteúdo que eu ministro**, então eu sempre tive esse cuidado de fazer isso com esses estudantes e na educação superior a mesma coisa. Então ele lia os textos no Nuape, eu passava os textos com antecedência, e o que mais eu tinha cuidado em sala de aula era de certa forma acompanhar o raciocínio dele, as vezes ele não respondia de forma correta ou eu não entendia muito bem o que ele respondia, mas eu tentava sempre pegar alguma coisa da fala dele para articular com o que eu estava falando, para valorizar a opinião e nunca deixava que tivesse ‘risinhos’. Eu falei nas primeiras vezes que aconteceu alguns ‘risinhos’ paralelos entre os colegas, eu falei que na minha sala de aula todos tem direito a se manifestarem, de livre expressão, todas as ideias são bem-vindas e que esse tipo de comportamento não seria tolerado. Então isso eu falei para a turma de modo geral e coincidiu que nessa turma os dois estudantes estavam (Um estudante com autismo que recebe apoio do Nuape e o outro ainda sem diagnóstico), até então eu não sabia do outro estudante. A partir das respostas que eles davam, eu incentivava e falava que não existe certo ou errado, que tudo é válido, até para eu entender o meu estudante e poder orientar. Acho que tem muito da questão atitudinal (FRIDA KAHLO, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Um fator apontado pela Frida Kahlo é que a Udesc, por meio do Nuape, mesmo o núcleo sendo de 2017, tem proporcionado condições para que estes estudantes desenvolvam suas potencialidades. A professora universitária, ressalta a importância de abordar todo o conteúdo necessário e que esse conteúdo seja acessível. Destacamos como Frida Kahlo lida com seus estudantes e não deixa que determinadas atitudes sejam realizadas em sala de aula, o que demonstra uma professora preocupada com os princípios da inclusão e com a formação desses estudantes.

Sendo assim, vale lembrar que a inclusão é o suporte para amparar todo o trabalho nos espaços educativos, “além da necessária formação continuada e adequada aos professores e demais profissionais da educação, que trabalhem de forma colaborativa e atenta às necessidades educacionais de todos os alunos” (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 13).

A universidade tem se deparado e continuará se deparando, cada vez mais, com estudantes público-alvo da educação especial. Assim, o professor universitário precisa estar receptivo e disposto a pensar e propor metodologias e práticas acessíveis que atendam o objetivo de sua disciplina a todos os estudantes. Ao discorrer sobre os desafios do exercício da docência e as dificuldades vivenciadas pelos professores universitários, uma de nossas pesquisadas diz:

Eu acredito que um dos maiores desafios é **instigar nos estudantes que eles entendam que o que passamos na universidade é conhecimento científico** e que na escola eles tem que dominar esse conhecimento científico, e que eles vão ter que aprender outras coisas de transposição de didática. Eles vão ter que pegar os conceitos, aqui por exemplo, eles vão ter que pegar os conceitos científicos geográficos e vão ter

que aplicar diretamente no ambiente escolar, isso muitas vezes deixam eles com dúvidas do tipo ‘para que serve isso quando eu vou ensinar na escola? Como eu vou fazer isso com os estudantes? Como é que eu vou pegar uma informação de geologia e trazer para a sala de aula?’ E isso a gente cai na questão de que muitas vezes **a universidade está muito distante da educação básica**. As disciplinas que se aproximam são as disciplinas de ensino, apesar de que a gente muitas vezes tem todo curso de licenciatura, então todos **os professores têm que ter o comprometimento que estão formando um docente, não só nas disciplinas de ensino**. Temos muitos conteúdos que por mais que seja em um curso de licenciatura, muitas vezes esses conteúdos são colocados para o bacharelado, então ainda temos uma dicotomia muito grande entre licenciatura e bacharelado. **Temos que ter consciência de que estamos formando um professor** e romper as barreiras de que professor da educação básica não pesquisa, sim ele pesquisa. Porque todo fazer docente é uma forma de pesquisa, isso eu converso muito com meus estudantes de estágio, professor ele é pesquisador, ele está sempre se atualizando e pesquisando (FRIDA KAHLO, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Frida Kahlo chama a atenção para que os demais colegas de profissão compreendam que eles estão formando estudantes que serão os futuros professores e alerta sobre a distância entre universidade e educação básica. É importante os estudantes compreenderem que o conhecimento adquirido no ensino superior é científico? Sim, mas é necessário que os professores universitários compreendam que todos os estudantes são diferentes, e não apenas as pessoas com deficiência, e é nesse contexto que, às vezes, essa diferença se manifesta na relação de poder ou de ser.

Todos são seres diversos, com peculiaridades e desiguais, no entanto, “a diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada é [...]. Todas as desigualdades são diversas, embora nem toda diversidade pressuponha igualdade” (SACRISTÁN, 2002, p. 14). Há de se concordar que “a educação é entendida como capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia e, [...] no processo educativo, esse olhar implica respeito para com o sujeito” (SACRISTÁN, 2002, p. 16).

Ressaltamos que muitos obstáculos na formação inicial são criados pelo meio e cultura em que todos estão inseridos e não pela deficiência. Existem outras barreiras que são vivenciadas por qualquer outro estudante durante seu percurso formativo superior, como por exemplo, as barreiras financeiras e as intrínsecas durante o processo de atividades de ensino. Não se deve esquecer que esse processo formativo no ensino superior possui como objetivo a qualificação profissional dos estudantes para a futura atuação no mercado de trabalho.

Urge, portanto, a necessidade de realizar ações dentro da instituição para que barreiras de ordem atitudinais, pedagógicas e informacionais não ocorram e que os professores e estudantes compreendam que os espaços educacionais, e aqui enfatizamos a instituição de ensino superior, é um lugar de diversidade e respeito à diferença.

Diante disso, foi questionado aos sujeitos da pesquisa o que a Udesc enquanto instituição vem fazendo para eliminar as barreiras aqui indicadas, logo a resposta foi a seguinte:

Na verdade, a universidade, hoje, ela já está fazendo, ela **tem a política de ações afirmativas, a questão da deficiência acaba sendo tudo muito novo ainda**, para os servidores ela tem a questão da formação com cursos formativos tanto para servidores técnicos como para professores, mas é preciso estabelecer uma política que é o que está sendo feito agora com os grupos de trabalho das questões afirmativas. Essa política é o que vai dar mais segurança para receber os estudantes que estão entrando agora. Então a universidade, hoje, nas suas políticas ela vem pensando na questão da deficiência, mas também no geral, para que as pessoas tenham acesso à universidade pública. **É uma caminhada nova dentro da universidade, a exemplo disso é seu próprio espaço físico que passou por algumas modificações para atender os deficientes**, eu acredito que está a passos curtos, mas caminhando (STEPHEN HAWKING, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Concordamos com Stephen Hawking quando fala que a instituição tem políticas que promovem o acesso aos estudantes com deficiência e que, na Udesc, a presença desses estudantes ainda é recente, apesar de a Constituição Brasileira ser de 1988 e afirme que todos têm direito aos mais elevados níveis de ensino e a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) ter mais de dez anos.

Eu penso que a Udesc como um todo precisa investir mais em cursos de capacitação para os seus servidores em relação à inclusão, isso falta bastante na minha concepção, e quando falo dos servidores é desde o zelador até a reitoria. Se já existem cursos de capacitação como esse, então deveria ser mais ampliado para todos que trabalham na universidade. **Eu sei que ainda existe muito preconceito com relação até mesmo os professores que acham que esses sujeitos não podem ou não tem capacidade de aprender por conta da sua deficiência**, eu já percebi na fala de muitos professores que têm os mesmos estudantes que eu que acham ou acharam que esses estudantes não iam conseguir se formar por conta de suas limitações, muitos dizem que esses estudantes têm que sair do curso e ficar em casa e isso me deixa muito triste, precisamos respeitar a todos, então esses cursos de capacitação precisam ser mais frequentes para que esses profissionais aprendam de fato os que significa inclusão, pois todos têm direito a aprender (HELEN KELLER, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Frisamos que é a instituição e alguns professores que possuem limitações e não os estudantes com deficiência. O relato da Helen Keller vai ao encontro da pesquisa de Pereira (2018), que em suas análises encontrou, nas falas dos estudantes com deficiência, a denúncia de falas discriminatórias em que um estudante é aconselhado a trocar de curso (de licenciatura para bacharelado), visto que, o estudante não teria condições de ser professor. O que chama a atenção para a reflexão sobre a área da educação inclusiva e as consequências da exclusão e da vulnerabilidade educativa proposta por Slee (2013).

Corroboramos com o que propõe Helen Keller sobre a capacitação dos servidores da Udesc, pois torna-se necessário mudanças no contexto universitário e a capacitação implicará em uma instituição inclusiva e de rompimento com discursos e ações capacitistas.

Ainda sobre a Udesc, enquanto instituição e suas ações para atender a toda diversidade de estudantes existente, uma de nossas pesquisadas afirmou:

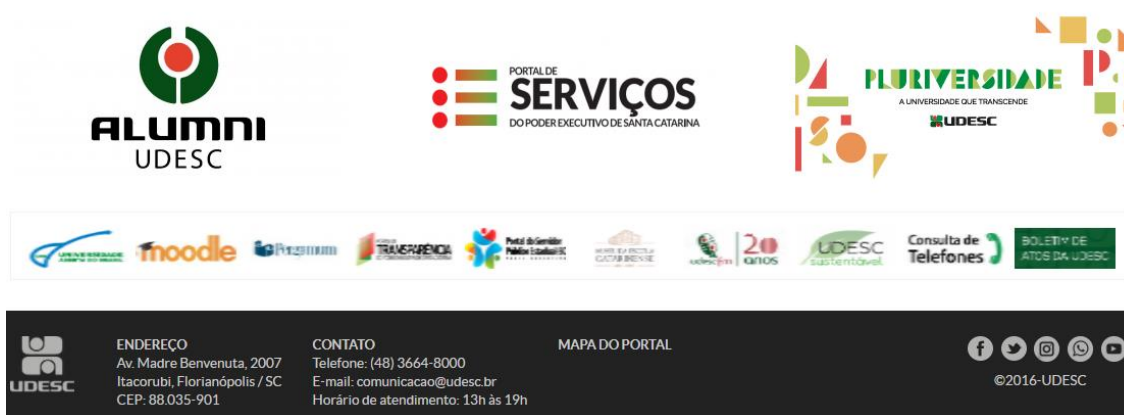
Eu percebo que estes sujeitos ainda **são invisibilidades dentro da instituição**, talvez trazer campanhas de conscientização do trabalho dos núcleos de apoio estudantil faria com que as pessoas que não conhecem e que precisam se identifiquem com a atuação desses núcleos. Explicar que esses núcleos servem para um trabalho em conjunto dentro da instituição e promove a inclusão. Mesmo os estudantes se autodeclararem no ato da matrícula seria necessário estar mais explícito o trabalho desses núcleos, pois é valioso o trabalho deles e assim nem nós enquanto professores formadores e nem os estudantes com alguma necessidade educativa ficariam receosos em procurar ajuda. Divulgar sobre o núcleo nas aulas inaugurais ou palestras que os coordenadores de cursos dão para os estudantes que estão ingressando, pois ninguém vai procurar se não sabe que tem. Trazer mais pesquisadores, mesmo que de outras universidades e mostrar as possibilidades de se trabalhar com essa diversidade. Realizar mais ações para promover acessibilidade em todos os espaços da universidade. Palestras direcionadas a todos os funcionários da Udesc, por exemplo, as questões atitudinais, e abordar desde o segurança em como ele poderia acolher uma pessoa cega e que tipo de direcionamento ele poderia dar para essa pessoa. Porque um professor que não tem formação para trabalhar com um estudante com deficiência ele vai ter muito receio de perguntar para este estudante o básico que é o que ele precisa. Às vezes tem muito aquela questão do ‘eu não estou preparado’, e isso foge da zona de conforto. Eu não tive formação. Eu nunca atuei’ e isso acontece em todas as esferas da educação desde o ensino básico (FRIDA KAHLO, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Torna-se importante reforçar que a invisibilidade dos estudantes com deficiência é instituída pela universidade. Logo, não são estudantes invisíveis, são invisibilizados. No que diz respeito à inclusão, devemos considerar todos os estudantes e suas diferenças, a fim de promover um ensino que atenda a todos. Mas, as barreiras de formação continuada dos professores e demais servidores de uma instituição de ensino superior ainda se encontram instaladas ou poucos, de fato, se mobilizam para atender a diversidade de estudantes existentes, pois muitos professores, mesmo na universidade, estão moldados no padrão de “normalidade”. Com isso, a formação inicial e as práticas pedagógicas acabam se materializando em perfil de homogeneização curricular, desconsiderando as especificidades de cada estudante.

A inclusão não pode ficar apenas na materialidade do discurso, pois isso implica na formação inicial de estudantes com deficiência. Estar em um curso de licenciatura não é sinônimo de formação igualitária, pois igualdade de oportunidade não é dar a todas as pessoas a mesma coisa, mas “uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade” (RODRIGUES, 2017, p. 25).

Concordamos com Frida Kahlo quando sugere trazer profissionais e pesquisadores para trabalhar com a diversidade existente. Outra sugestão é a ampla divulgação sobre o NAE e sua finalidade e que deveria estar mais acessível na página inicial do *site* da instituição. Dessa forma, apoiamos as sugestões da professora universitária, principalmente, no que diz respeito a ampla divulgação sobre o NAE.

Figura 4 – Página inicial do *site* da Udesc



Fonte: Print retirado do *site* da Udesc (2020).

**Descrição:** Retângulo branco superior com as seguintes logomarcas: “Alumni Udesc; Portal de Serviços do Poder Executivo de Santa Catarina; Pluriversidade, A Universidade que transcende – Udesc; UAB – Universidades Abertas do Brasil; Moodle; Pergamum; Portal de Transparência do Poder Executivo de Santa Catarina; Portal do Servidor Público Estadual SC; Museu da Escola Catarinense; Udesc FM – 20 anos; Udesc Sustentável; Consulta de Telefones; e Boletim de atos da Udesc”. Retângulo preto com as seguintes informações: “Endereço, Av. Madre Benvenuta, 2007. Itacorubi, Florianópolis/SC. CEP: 88.035-901. Contato, Telefone: (48) 3664-8000. E-mail: comunicacao@udesc.br. Horário de atendimento: 13h às 19h”. A frase “Mapa do Portal” em destaque. No canto direito cinco pequenos ícones, da esquerda para a direita: “Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp e YouTube”. Abaixo o símbolo do “Copyright 2016 – Udesc”.

Ao acessar o *site* da Udesc<sup>4</sup> é possível saber o que é a Udesc, os cursos oferecidos, o ingresso, a transparência, comunicação e as mais variadas notícias, mas não há, em destaque, um *link* direcionado ao NAE, o que dificulta o acesso às oportunidades para uma pessoa com deficiência. Seria indicado colocar um *link* direcionado ou um vídeo acessível na página inicial da instituição, já que um dos princípios da oportunidade de igualdade é de tornar todos os espaços acessíveis.

A pergunta feita inicialmente, motivadora deste estudo, a saber, **que perspectivas sobre formação docente expressam os professores de estágio supervisionado em relação ao processo formativo de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas da Udesc?** permeou as leituras e as tentativas de análise das falas dos sujeitos entrevistados. Foi possível

<sup>4</sup> <https://www.udesc.br/>.

observar que o processo de formação inicial dos estudantes com deficiência para a profissionalidade docente está caminhando gradativamente, mesmo que em ritmo lento, sendo necessárias mais ações, no que diz respeito as práticas pedagógicas, a acessibilidade curricular, a eliminação de barreiras atitudinais, informacionais, dentre outras, para o processo de uma efetiva formação inicial inclusiva.

Esperamos que os caminhos apontados nesta pesquisa, fruto da voz de professores da instituição, possam representar valiosas contribuições para este processo em construção, aproximando a nossa universidade do ideário inclusivo que ela merece.



## 5 PALAVRAS FINAIS DE UM DEBATE QUE ESTÁ LONGE DE SER FINALIZADO

Ao chegar nas conclusões não significa que a presente dissertação está finalizada, pois o momento, agora, é o de privilegiar os indicativos encontrados ao longo do processo da pesquisa. A você, leitor, que chegou até aqui e encontrou fragilidades, esperamos questões instigadoras de futuras investigações.

Ao chegar no ensino superior, os estudantes encontram diversos desafios, principalmente em relação a permanência e em como o processo de formação está sendo realizado, por meio dos professores universitários. Se uma instituição de ensino superior não oferece condições acessíveis, tanto de currículo, como de acolhimento humano, os desafios para os estudantes com deficiência tornam-se maiores. Como mencionado, não é pela condição da deficiência, mas a instituição torna-se inacessível, já que o ambiente educacional deve ser um lugar em que todos devem ter suas necessidades educacionais respeitadas e atendidas.

A formação inicial de estudantes com deficiência foi o objeto central da presente pesquisa realizada. Assim, o objetivo principal deste estudo, foi o de investigar as perspectivas dos professores de estágio supervisionado sobre docência e formação no processo formativo de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas do *campus* I da Udesc. Verificamos, por meio da análise, que os estudantes com deficiência, mesmo estando matriculados nos cursos de licenciaturas do *campus* I da Udesc via Siga, alguns professores universitários desconhecem ou ainda não tiveram esses estudantes em suas disciplinas de Estágio.

Uma estranheza encontrada é a de alguns professores universitários quando contatados via *e-mail*, as suas respostas eram de que não tinham estudantes com deficiência em suas disciplinas. Constatamos que alguns cursos de licenciatura não apresentam em sua grade curricular nenhuma disciplina que envolva a Educação Especial e Inclusiva, além da disciplina obrigatória de Libras, o que contraria a recomendação da Portaria nº 1.973/94 (BRASIL, 1994).

Salientamos que os objetivos específicos deste trabalho contribuíram para o fortalecimento das categorias de análises, buscando relacionar a entrevista dos professores com a teoria aqui apresentada, sobre os desafios de ser docente na relação com a educação especial e educação inclusiva. Percebemos que concepções errôneas sobre a pessoa com deficiência, podem dificultar, ainda mais, a sua vivência no espaço acadêmico de nível superior e, consequentemente, sua formação.

Ao observar os documentos institucionais da Udesc, contatamos que algumas ações de apoio e referência a estudantes com deficiência e de orientação para os professores universitários, a exemplo: o NAE e os outros núcleos de acessibilidade. Mesmo que estas ações

tenham sido recentemente instauradas, já contribuem para a eliminação de algumas barreiras, mas a garantia de acesso ao conhecimento é ofertada, principalmente, pelo professor universitário.

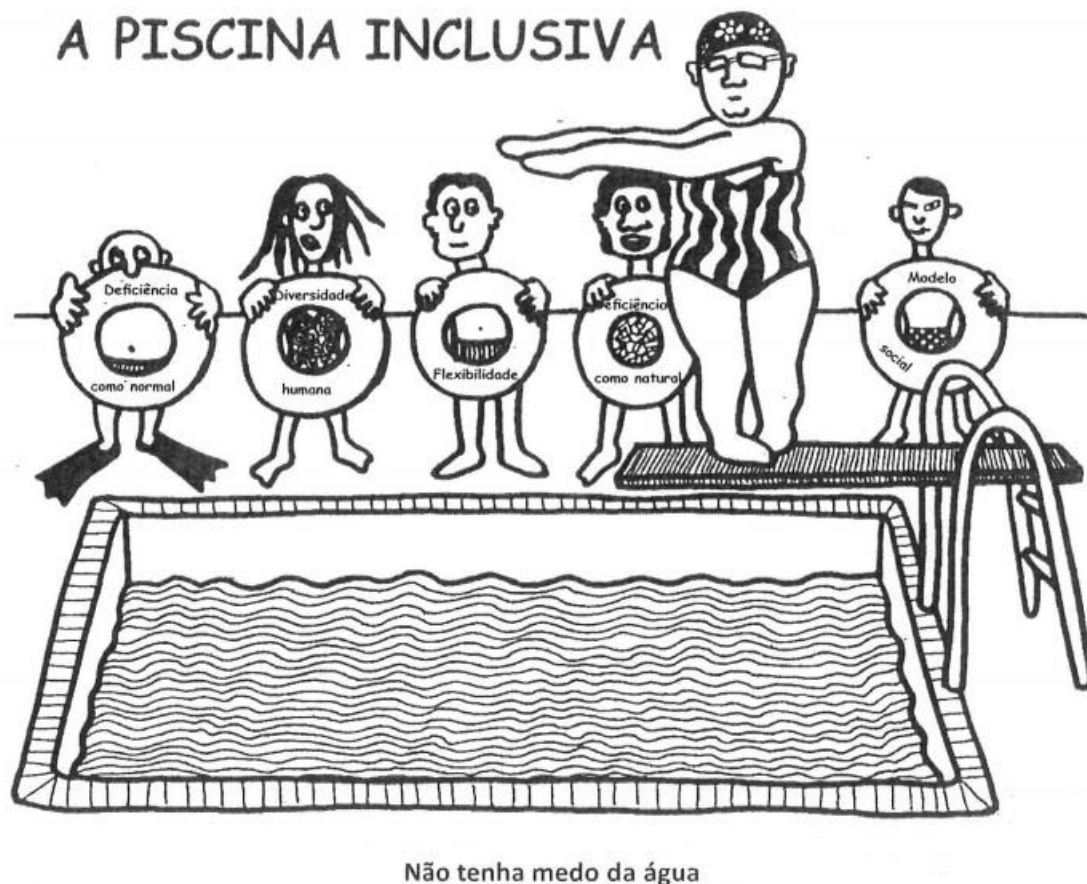
Um dos indicativos apontado pelos professores pesquisados é a falta de comunicação, de que naquele curso e naquela disciplina existem estudantes autodeclarados com deficiência, mesmo que esse estudante só será atendido pelo NAE e que ele, enquanto professor desse sujeito, só terá uma orientação, após a comprovação da necessidade desse estudante. Assim, a antecipação de saber que ali existe um estudante com deficiência facilitará para o professor preparar uma aula com conteúdos mais acessíveis. Agora pergunto a você leitor: será mesmo que é preciso uma comunicação para que você torne sua aula e conteúdo mais acessíveis? Se o contexto educacional é composto por estudantes com perfis tão diversos.

Outro tópico analisado é que alguns professores fazem referência a profissionalidade docente como se fosse uma vocação, mas na realidade, a prática docente deve ser crítica e reflexiva. Os professores entrevistados sinalizam compromisso, compreensão e entendimento que ele deve ter para com as demais pessoas. Entretanto, há indicativos nas falas dos entrevistados que a questão da acessibilidade curricular só é pensada quando há um estudante com deficiência em sua disciplina ou no estágio supervisionado, quando o estudante encontra outro estudante com deficiência.

Os entraves encontrados pelos professores universitários indicam que é preciso uma formação continuada e, com isso, atender a diversidade existente no ensino superior. A responsabilidade do ensino e aprendizagem no ensino superior é do professor universitário e não dos núcleos de acessibilidade, que são serviços de apoio.

Quando se trata de educação especial e inclusiva logo vem o pensamento de que apenas os professores com formação especializada em educação especial (como na Figura 5) são capazes de atender estudantes com alguma necessidade educacional específica, e não, os professores universitários e da educação básica. Esses deveriam ser capazes de ensinar a todos os estudantes pensando em um currículo acessível e na diversidade existente no contexto educacional. É preciso desmistificar a crença de que os professores com formação em educação especial são uma “espécie separada das outras”, é preciso pensar que as pessoas são heterogêneas e é nessa diversidade que habita “o coração da inclusão” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 58-73).

Figura 5 – Representação do Professor da Educação Especial



Fonte: Imagem retirada do texto de Valle e Connor (2014, p. 59).

**Descrição:** Desenho em preto e branco. Na parte superior esquerda o título “A piscina Inclusiva”. Na beira de uma piscina há cinco crianças, cada uma segura uma boia com as seguintes escritas: “Deficiência como normal; Diversidade humana; Flexibilidade; Deficiência como natural; e Modelo social”. No canto direito da piscina há uma escada e um trampolim. Em cima do trampolim há uma mulher em pé, com os braços esticados para a direita com maiô listrado branco e preto, óculos de natação e touca de natação preta com pequenas flores brancas. No canto inferior da imagem a frase “Não tenha medo da água”.

Indicamos que os cursos de licenciaturas sejam planejados e pautados na acessibilidade curricular, pois assim, as necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência serão contempladas e, com isso, as barreiras metodológicas, pedagógicas e atitudinais serão diminuídas. Tornar o conhecimento acessível, possibilita garantir a qualidade da formação.

Pelo que foi analisado, pouco se vê os estudantes com deficiência na Udesc, e nos questionamos: onde esses estudantes estão? E se eles estão na Udesc, por que eles continuam sendo invisibilizados pela instituição? Quais são os mecanismos utilizados por nossa universidade para invisibilizar estes estudantes?

Por mais que nos últimos anos tenha aumentado o número de estudantes com deficiência no ensino superior, o que nos deixa muito feliz por vê-los ocupando também este espaço por

tanto tempo elitizado e só alcançado por uma minoria privilegiada, é evidente que é necessário reforçar as políticas de acesso e melhorar a permanência desses sujeitos, pois pensar na formação inicial dessas pessoas nos cursos de licenciaturas é melhorar, por consequência, o ensino em todos os níveis da educação.

De acordo com o Censo de 2019 (BRASIL, 2020), muitos desses estudantes com deficiência, encontram-se em instituições de ensino superior privadas. Logo, se torna importante mostrar para esses estudantes lá na educação básica, que as universidades públicas estão preparadas ou estão no processo de preparação para atendê-los e que sua trajetória em uma universidade pública não precisa ser solo, por mais que as escolhas sejam solitárias, mas que a universidade pode se constituir em um espaço de coletividade.

O foco não deve ser em como essa pessoa com deficiência se tornará professor, mas fazer com que os meios, o que inclui os professores formadores, possibilitem essa formação, sem limitar essas pessoas com deficiência pensando no que ela pode ou não fazer, pois as potencialidades desses sujeitos não se limitam a sua deficiência.

Precisamos desmistificar o discurso de que as pessoas com deficiência são “coitadinhos” e que só estão ali por conta das políticas de inclusão. Se a pessoa com deficiência chega à universidade é porque estudou e é o lugar dela. Esse trabalho é realizado, por meio de conscientização e é preciso romper as barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e pensar em modelos que se pautem no direito de acesso à educação para todos, incluindo o ensino superior, inclusive, nos cursos de licenciaturas.

Sugerimos algumas questões significativas para a promoção da formação inicial de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas na Udesc: a) ofertar disciplinas que abordem as questões da educação especial e inclusiva em todos os cursos de licenciaturas; b) formação continuada dos profissionais da Udesc, professores e técnicos para aprenderem a lidar melhor com as questões da inclusão e diversidade; c) acessibilidade curricular; d) tornar o *site* da Udesc acessível e com vídeos explicando sobre o que a instituição promove para garantir o acesso e permanência desses estudantes; e) campanhas e projetos que incentivem todos os estudantes a respeitarem a diversidade; f) estabelecer parcerias com professores especializados e outros profissionais, a fim de elaborar materiais, atividades e recursos para contemplar a diversidade e os diversos tipos de aprendizagem, assim, a acessibilidade será pensada para todos e não apenas para os estudantes com deficiência; e g) dar voz aos estudantes com deficiência ou necessidade educacionais específicas, pois são eles que vivem as situações cotidianas, desse modo, a qualidade na formação inicial desses estudantes será garantida.

Pelo exposto, os estudos sobre a formação inicial de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas necessitam ser aprofundados. Esperamos que esta pesquisa possa auxiliar a Udesc, enquanto instituição, a promover a inclusão e a formação desses sujeitos com qualidade e, conseqüentemente, no futuro de muitos outros estudantes público-alvo da educação especial, que buscarão a instituição para uma formação de nível superior.

Desta maneira, ao encerrar este estudo, percebemos que a temática pesquisada abre inúmeras possibilidades e direcionamentos para outras investigações, uma vez que é importante conhecer e compreender a formação inicial dos estudantes com deficiência que buscam tornar-se professores. Esperamos que o caminho a ser trilhado por esses futuros profissionais seja em condições mais acessíveis e com menos barreiras atitudinais, além de terem seus direitos garantidos. Continuaremos na luta por um ensino inclusivo, equitativo e que respeite as diferenças.

## REFERÊNCIAS

- ALCOBA, S. A. C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 235f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251874>. Acesso em: 06 dez. 2019.
- ALENCAR, P. M. M. **Acessibilidade no ensino superior**: o caso da UFJF. 151f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/997>. Acesso em: 06 dez. 2019.
- AMARAL, I. A. do. Oficinas de produção de ensino de ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores. *In*: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M.. **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&DA, 2003.
- ANDRADE, J. A. M. **Família e habilidades socioemocionais**: um estudo sobre a pessoa com deficiência em um curso de licenciatura em Biologia. 166f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2\\_c279548733d03ebfdd19dbb3cc261c7c](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_c279548733d03ebfdd19dbb3cc261c7c). Acesso em: 06 dez. 2019.
- ANTUNES, M. C. de S.; RIBEIRO, H.; GOMES, E. P. F.; ANTUNES, N. de S. **Educação dos profissionais da saúde através da EaD**: um olhar no Rio Grande do Norte. 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3478>. Acesso em: 23 maio 2019.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBOSA, F. K. **Professores com deficiência física no ensino superior**: estudo de trajetórias escolares. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=professores-com-deficiencia-fisica-no-ensino-superior-estudo-de-trajetorias-escolares>. Acesso em: 06 dez. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.
- BARNES, C. **Un chiste “malo”**. Rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita. *In*: BROGNA, P. **Visiones y revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009.
- BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3643>. Acesso em: 06 dez. 2019.
- BLOCK, P.; CAVALCANTE, F. Historical perceptions of autism in brazil: professional treatment, family advocacy, and autistic pride, 1943–2010. *In*: **Re-Membering the past**:

global disability histories. (Eds. Burch, Susan and Michael Rembis). Champaign, Illinois: University of Illinois Press. 2014. p. 77-97.

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 16 n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BÖCK, G. L. K.; GOMES, D. M.; BECHE, R. C. E. **A experiência da deficiência em tempos da pandemia: acessibilidade e ética do cuidado**. Florianópolis, 2020, p. 20. No prelo.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1º abr. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 186/2008**. Brasília, 09 de julho de 2008. 2008b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-publicacaooriginal-100742-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. 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: 25 maio 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 22 de dezembro de 2005b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 16 maio 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação, programa, apoio, plano, reestruturação, expansão, universidade federal. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Dispões sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 1º dez. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 66.546/70, de 11 de maio de 1970**. Institui a Coordenação do Projeto Integração, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/115422/decreto-66546-70>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972.** Institui em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho". Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 75.778, de 26 de maio de 1976.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D75778.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75778.htm). Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 1942.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019, resumo técnico.** Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 dez. 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 25 de novembro de 1995. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=E685A056DBC8AD7EB74DE601B624EB79.proposicoesWebExterno2?codteor=295117&filename=LegislacaoCitada+-INC+4941/2005](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E685A056DBC8AD7EB74DE601B624EB79.proposicoesWebExterno2?codteor=295117&filename=LegislacaoCitada+-INC+4941/2005). Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre acessibilidade das pessoas com deficiência. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n.ºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n.º 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. 2008c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 19 abr. 2019.



BRASIL. **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). 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 de dezembro de 1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Item](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Item). Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e da Previdência Social. **Portaria n.º 1.002, de 29 de setembro de 1967.** Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=373B52AB779864E133B78484D0F77DBF.node1?codteor=1095402&filename=Avulso+-PL+249/1971](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=373B52AB779864E133B78484D0F77DBF.node1?codteor=1095402&filename=Avulso+-PL+249/1971). Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)** – Lei n.º 10.172/01. Ministério da Educação, Brasília, 09 de janeiro de 2001. 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. **Programa Incluir.** Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior 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: 19 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Resultado do Edital de 2005.** Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/191-secretarias-112877938/sesu478593899/13380-programa-incluir-edital-e-resultados>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Resultado do Edital de 2009.** Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/191-secretarias-112877938/sesu478593899/13380-programa-incluir-edital-e-resultados>. Acesso em: 20 maio 2020.

BREDA, D. C. **A inclusão no Ensino Superior:** um estudante surdo no Programa de Pós-graduação em Educação. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/jspui/handle/10/2398>. Acesso em: 06 dez. 2019.

CANDIDO, E. A. P. **A atuação docente junto a estudantes com deficiência na Educação Superior.** 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157225>. Acesso em: 06 dez. 2019.

CARVALHO, A. M. P. *et al.* **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico.** São Paulo: Spicione, 2009.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Mestres e doutores 2015** - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: 2016. 348p. Disponível em: [https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres\\_Doutores\\_2015\\_Vs3.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.pdf). Acesso em: 29 nov. 2019.

CORRÊA, A. B. A. V. **Educação inclusiva no ensino superior: saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe.** 86f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5096>. Acesso em: 06 dez. 2019.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1999.

DILLENBURG, A. N. **Inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação EAD/UAB/UFSM.** 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7245>. Acesso em: 06 dez. 2019.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

ESTEVÃO, C. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FÁVERO, M. L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. *In*: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992. p. 53-71.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/116>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FERREIRA, L. Q. A. **Trajetórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência.** 106f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/23031>. Acesso em: 06 dez. 2019.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación.** Buenos Aires: UBA, FFyl, Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FIETZ, H. M.; MELLO, A. G. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. **Revista Antropológicas**, ano 22, n. 29, v. 2, p. 114-141, 2018.

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALVÃO, L. M. **Inclusão de alunos deficientes visuais no ensino de matemática no contexto de educação tecnológica em um Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia**. 118f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas). Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/2520>. Acesso em: 06 dez. 2019.

GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Ed. Porto, 1999.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. **NWSA Journal**, 14(3). p. 1-32. 2002.

GATTI, B. Formação de professores: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, Campinas, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

GAUTHIER, J. O que é pesquisar: entre Deleuze e Guattari e o candomblé. Pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 77, dez. 1999.

GESSER, M.; MARTINS, R. M. **Contributions of a teacher training program to inclusive education**. Paideia, 29(e2907), 2019, 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2907>.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, 24(3), 557-566, 2012.

GIABARDO, C. de S. **Por que não sou professor? O que dizem dos egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Univille sobre seus percursos na formação inicial e no mundo do trabalho**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) – Joinville: UNIVILLE, 2016. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1206979/Cassio\\_Giabardo.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1206979/Cassio_Giabardo.pdf). Acesso em: 06 dez. 2019.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas; 2002. p. 41-57.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GÓES, E. P. **Inclusão de estudantes com deficiência na universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE**. 255f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_e716c906df9432d01cb94d421a7c93ee](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_e716c906df9432d01cb94d421a7c93ee). Acesso em: 06 dez. 2019.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (org.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p.15-57.

GONÇALVES, P. M. **A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de licenciatura em matemática**. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências). Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2013. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UGRI\\_e7a32fdcd8499d2f12a906f38317becb](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UGRI_e7a32fdcd8499d2f12a906f38317becb). Acesso em: 06 dez. 2019.

GONZÁLEZ SOTO, A. P. **Proyecto docente**. Didáctica y organización escolar. Barcelona: Departamento de Pedagogía. Universidad de Barcelona, 1989.

HUGHES, B. Disability and the body. In: BARNES, C.; OLIVER, M.; BARTON, L. (orgs.). **Disability studies today**. Cambridge: Polity Press, 2008.

JESUS, I. D. **Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: <https://tede.ufma.br/jspui/handle/tede/235>. Acesso em: 06 dez. 2019.

LAVARDA, E. S. **O currículo e a inclusão na educação superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM**. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7158>. Acesso em: 06 dez. 2019.

LEITE, T. S. **Currículo e necessidades educacionais especiais**. Coleção: Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

LEMOES, C. **Formação e práxis do professor cego ou com baixa visão de Manaus**. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7416>. Acesso em: 06 dez. 2019.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LINHARES, C. F. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processo de formação docente. In: LINHARES, C. F.;

LEAL, M. C. **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-130.

LINHARES, C.; HECKERT, A. L. C. Girar o mundo, girando a escola e a formação de professores: movimentos instituintes nas escolas públicas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 7., 2005, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: Anped Sudeste, 2005. 1 CD-ROM.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. T. H. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MACIEL, A. K. S. **Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência**. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14377>. Acesso em: 06 dez. 2019.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.

MAROSTEGA, V. L. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009)**. 174f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4929>. Acesso em: 06 dez. 2019.

MARTINS, B. S.; FONTES, F.; HESPANHA, P.; BERG, A. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 98, p. 45-64, jun. 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/5014>. Acesso em: 20 out. 2020.

MARTINS, L. M. S. M. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_57c3e0fb59b116419e93df63c284bbd4](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_57c3e0fb59b116419e93df63c284bbd4). Acesso em: 06 dez. 2019.

MELO, F. R. L. V. de; ARAÚJO, E. R. **Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional**. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MELO, I. S. C. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: [http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/IsaacSCM\\_DISSERT.pdf](http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/IsaacSCM_DISSERT.pdf). Acesso em: 06 dez. 2019.

MELLO, A.G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2016, v. 21, n. 10, p. 3265-3276.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, B. S. F. **Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na educação superior: adaptação de material didático**. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas). Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2014. Disponível em: <http://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/341>. Acesso em: 06 dez. 2019.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. 2. ed. São Paulo: Sumus, 2002.

MORRIS, J. Able Lives. **Women's Experience of Paralysis**. London: Women's Press. 1989.

MORRIS, J. **Pride Against Prejudice – Transforming Attitudes to Disability**. London: Women's Press, 1991.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. **Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados**. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-105.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.** [online]. 2001, v. 22, n. 74, p. 27-42.

NUSSBAUM, M. C. **Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión**. Barcelona: Paidós; 2007.

O TEATRO MÁGICO. Sintaxe à vontade. In: **Letras de músicas**. Entrada para raros. Intérprete: Fernando Anitelli, 2003. Disponível em: <http://www.letrasdemusicas.fm/o-teatro-magico/sintaxe-a-vontade>. Acesso em: 08 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Tailândia, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 – As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris, 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192). Acesso em: 23 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação.** Paris, 1998.

PATERSON, K.; HUGHES, B. Disability studies and phenomenology The carnal politics of everyday life. **Disability and Society**, 14, 597-610, 1999.

PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M.; PIRES, Y. R.; PEREIRA, W. M. B. Educação inclusiva no ensino (i)regular: uma análise a partir de Roger Slee. **IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA e II Seminário Currículo, Inclusão e Educação Escolar – CIEE**, Braga-PT, 2018.

PEREIRA, J. O. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior:** percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFM. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão – São Luís, 2017. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/1926>. Acesso em: 06 dez. 2019.

PEREIRA, W. M. B. **Inclusão e acessibilidade no ensino superior:** as vozes dos alunos com deficiência. 2018. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Cento de Ciências Humanas e da Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PICONEZ, S. **A prática de ensino e o estágio supervisionado:** a aproximação da realidade escolar e a prática de reflexão. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

PIECZKOWSKI, T. M. Z; NAUJORKS, M. I. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: diferentes discursos, diferentes expectativas. **Atos de pesquisa em educação**. v. 07, n. 03, p. 938-962, set/dez. 2012.

PIMENTA, S. G. **De Professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papirus, 2002.

PLESTCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, SP, Brasil, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>. Acesso em: 11 nov. 2018.

POLLARD, N.; BLOCK, P. Who occupies disability? **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. (Brazilian Journal of Occupational Therapy)**, 25 (2), 2017. p. 417-426.

RIGGIO, M. A. **Consequências de um programa de cooperação no desenvolvimento da Educação Matemática na Bolívia.** Dissertação (Doutorado em Educação Matemática), Unesp – Rio Claro, 1999.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *In*: OLIVEIRA, I. M. de; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. de (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória: EDUFES, 2017.

RODRIGUES, L. P. **Estudo sobre o processo de mediação entre pares – tutores e professores-cursistas – com deficiência em curso de EAD**. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117817>. Acesso em: 06 dez. 2019.

ROLDÃO, M. do C. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. Fundação Manoel Leão, V. N. Gaia, 2009.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007.

SACRISTÁN, J. G. A Construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, R. *et al.* (orgs.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

SAMPAIO, M. M. **Um gosto amargo de escola**. São Paulo: Educ, 1998.

SANTOS, A. C. N. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos**. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4741>. Acesso em: 06 dez. 2019.

SANTOS, E.; GONÇALVES, M.; RAMOS, I.; CASTRO, L.; LOMEIO, R. **Inclusão no ensino superior: percepções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade**. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v28n2/v28n2a13.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

SANTOS, W. R. dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 501-519, 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: [https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 16 maio 2019.

SHAKESPEARE, T. **Health and social care. Disability: The Basics**. (p. 88-105). New York, NY: Routledge, 2018.

SILVA, E. A. **Possibilidades, limites e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior – legislação, reflexões e apontamentos**. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional – UNINTER, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/58>. Acesso em: 06 dez. 2019.

SILVA, N. M. da; ARAGÃO, R. F. A observação como prática pedagógica no ensino de geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 50-59, dez. 2012. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/174>>. Acesso em: 27 jun. 2020.



SLEE, R. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. In: APPLE, M.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, K. S. M. **A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas em novos contextos na universidade**. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3516>. Acesso em: 06 dez. 2019.

TALMAG, A. F. A. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras**. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38574>. Acesso em: 06 dez. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMA, A. da S. A inclusão no ensino superior: “–ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. **Núcleo de Acessibilidade Educacional**. 2018b. Disponível em: <http://www.udesc.br/nae>. Acesso em: 20 abr. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. Plano de Desenvolvimento Institucional, 2017-2021. Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/6546/PDI\\_2017\\_\\_\\_2021\\_15137043744576\\_6546.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/6546/PDI_2017___2021_15137043744576_6546.pdf). Acesso em: 20 abr. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. Portaria n.º 74, de 07 de fevereiro de 2018. 2018a. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Portaria\\_78\\_18\\_NAE\\_15222411639897\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Portaria_78_18_NAE_15222411639897_7091.pdf). Acesso em 23 maio 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. **Programa de Ações Afirmativas da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina**. 2010. Disponível em: <http://www.secon.udesc.br/consuni/resol-html/2010/033-2010-cni.htm> Acesso em: 23 maio 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. **Projeto do Núcleo de Apoio Pedagógico**. 2017. 13f. Texto digitado.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. **Resolução n.º 052/2008 – CONSUNI**. Dispõe sobre o Estágio Curricular na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Disponível em:

[http://www.sbs.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/218/002\\_resolucao\\_n\\_052\\_2008\\_consuni.pdf](http://www.sbs.udesc.br/arquivos/id_submenu/218/002_resolucao_n_052_2008_consuni.pdf). Acesso em: 23 maio 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. **Sobre a Udesc**. 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/sobre>. Acesso em: 02 jun. 2020.

URBAN, A. L. P. **Um estudo de produções científicas**: ingresso e permanência de universitários com deficiência. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148733>. Acesso em: 06 dez. 2019.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. Examinando as crenças e expandindo noções de normalidade. *In: Ressignificando a deficiência*: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. São Paulo: McGraw-Hill, 2014.

VIGENTIM, U. D. **Tecnologia assistiva**: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115666>. Acesso em: 06 dez. 2019.

WENDELL, S. **The rejected body**: feminist philosophical reflections on disability. New York: Routledge, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman. 2015.

ZABALZA, M. **O ensino universitário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS APÓS A VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO**

- Você já teve ou tem estudantes com deficiência em sua disciplina?
- Durante a pesquisa do meu TCC, realizada em 2018, nas entrevistas com os estudantes com deficiência dos cursos de licenciaturas surgiu a questão do que é ser um bom professor. Então, eu gostaria de saber, para você o que seria ser um bom professor? Existe isso de ser um bom professor?
- Na realização do estágio supervisionado. Que ou quais habilidades você acha que seus estudantes devem desenvolver?
- Quais práticas você tem com seus estudantes, que você acha que caracterizam a docência?
- Pensando no cenário atual, com a pandemia, ela fez com que os estudantes e professores se reorganizem, e com isso modificar várias coisas do que era presencialmente para a distância. E diante desse cenário todo, em sua concepção, quais os desafios que esses estudantes vão enfrentar/encontrar no exercício da docência futuramente?
- Você acha que seus estudantes estão preparados para atender a toda diversidade existente dentro da sala de aula? Incluindo os estudantes com deficiência?
- Vamos imaginar uma situação em que você tenha um estudante com deficiência, e quando falo pessoa com deficiência me refiro a sensorial, física ou mental. Você pode descrever uma atividade que considera importante e teria que torná-la acessível para atender esse teu estudante?
- Você já falou que teve vários estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas. Pode me relatar como foi sua experiência com esses estudantes?
- Enquanto professor formador, você se considera um professor que está preparado para atender esses estudantes?
- Você acha que durante o estágio, na prática do exercício docente, o estudante que está ali atuando com a turma, está preparado para atender um estudante com deficiência?
- Você acha que práticas inclusivas devem começar antes de ir a campo ou só a partir do momento em que o estudante se depara com um estudante com deficiência no campo de estágio?
- Você pode citar exemplos de atividades ou práticas modificadas nos estágios para atender esses estudantes com deficiência? E qual foi o resultado?
- Você falou dessa questão do futuro, e que acendeu um alerta para quando seu estudante estiver na educação básica e precisar atender um estudante com deficiência, e ficou evidente a sua preocupação. Te pergunto: será que é possível pensar em acessibilidade curricular antes de ir a campo?
- Em relação a instituição Udesc. O que ela poderia/pode oferecer aos profissionais para atender a toda essa diversidade? O que falta na instituição?

## APÊNDICE B – APRECIÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### AVALIADOR 1: ROBERTO SOUZA

QUESTÕES PRÉVIAS	APRECIÇÃO – AVALIADOR 1
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Para você: O que é ser professor?</li> <li>– Que habilidades você acha que seus estudantes durante o estágio devem desenvolver para a profissionalidade docente?</li> <li>– Quais características/habilidades são necessárias para um bom professor/a?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ok</li> <li>– ok</li> <li>– Para um(a) professor(a) ter um melhor desempenho ou melhor se apropriar e reconstruir o contexto ou melhor desenvolver as potencialidades dos seus estudantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Que práticas tu tens com teus estudantes que você acha que caracterizam o teu entendimento de docência?</li> <li>– Diante do cenário que temos: que desafios você acha que seus estudantes vão encontrar no exercício da docência?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ok</li> <li>– ok</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Você já teve estudantes com deficiência? Relate como foi esta experiência?</li> <li>– Você pode me descrever alguma atividade que teve que modificar para atender esse teu estudante?</li> <li>– Quais os principais desafios no processo de formação docente deste grupo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ok</li> <li>– ok</li> <li>– Aqui é melhor especificar ou contextualizar ou situar melhor... está confuso. Talvez ter uma pergunta anterior com base nas duas perguntas anteriores.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Que flexibilizações você identifica como necessárias para a formação desses estudantes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ok desde que contextualize a pergunta anterior.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A partir da sua forma de organização da disciplina quais as principais mudanças/adequações realizadas para atender aos estudantes com deficiência? De onde elas vieram?</li> <li>– Considerando a formação que o estudante precisa ter para ser um bom profissional como o estágio auxilia?</li> <li>– Em quais momentos, na disciplina de Estágio, é evidente a preocupação em investigar práticas inclusivas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ok</li> <li>– Aqui faço a mesma ressalva feita anteriormente sobre a questão de ser um bom profissional.</li> <li>– Ok Muita boa pergunta.</li> <li>– Seria legal ter uma outra pergunta para resgatar o envolvimento dos profissionais na questão das práticas inclusivas e a instituição ou comunidade ou em si mesmo.</li> </ul>

## APÊNDICE C – APRECIÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### AVALIADORA 2: DÉBORA MARQUES

QUESTÕES PRÉVIAS	APRECIÇÃO – AVALIADORA 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Para você: O que é ser professor?</li> <li>– Que habilidades você acha que seus estudantes durante o estágio devem desenvolver para a profissionalidade docente?</li> <li>– Quais características/habilidades são necessárias para um bom professor/a?</li> <li>– Que práticas tu tens com teus estudantes que você acha que caracterizam o teu entendimento de docência?</li> <li>– Diante do cenário que temos: que desafios você acha que seus estudantes vão encontrar no exercício da docência?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ok</li> <li>– Além de organização, tolerância, paciência, criatividade, renovação e atualização constante, e abertura para o novo, ser um profissional adaptável, disponível.</li> <li>– Essas duas últimas perguntas são muito próximas, é intencional? Como mencionei acima, é necessário o desenvolvimento de atitude crítica e de observação, organização, criatividade, paciência, tolerância, disponibilidade, adaptabilidade, renovação e constante atualização.</li> <li>– Ok</li> <li>– Ok.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Você já teve estudantes com deficiência? Relate como foi esta experiência?</li> <li>– Você pode me descrever alguma atividade que teve que modificar para atender esse teu estudante?</li> <li>– Quais os principais desafios no processo de formação docente deste grupo?</li> <li>– Que flexibilizações você identifica como necessárias para a formação desses estudantes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ok</li> <li>– Ok</li> <li>– Flexível e adaptável às condições do campo de estágio, aproveitando as características de cada aluno para favorecer o desenvolvimento das habilidades necessárias à docência.</li> <li>– Ok desde que contextualize a pergunta anterior.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A partir da sua forma de organização da disciplina quais as principais mudanças/adequações realizadas para atender aos estudantes com deficiência? De onde elas vieram?</li> <li>– Considerando a formação que o estudante precisa ter para ser um bom profissional como o estágio auxilia?</li> <li>– Em quais momentos, na disciplina de Estágio, é evidente a preocupação em investigar práticas inclusivas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ok</li> <li>– São provenientes da escuta qualificada do estudante, considerando suas experiências anteriores que deram certo e as que não deram.</li> <li>– considerar as singularidades para a constituição do todo é importante para se respeitar as diferenças existentes.</li> </ul>

## APÊNDICE D – APRECIÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### AVALIADOR 3: LEONARDO PADILHA

QUESTÕES PRÉVIAS	APRECIÇÃO – AVALIADOR 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Para você: O que é ser professor?</li> <li>– Que habilidades você acha que seus estudantes durante o estágio devem desenvolver para a profissionalidade docente?</li> <li>– Quais características/habilidades são necessárias para um bom professor/a?</li> <li>– Que práticas tu tens com teus estudantes que você acha que caracterizam o teu entendimento de docência?</li> <li>– Diante do cenário que temos: que desafios você acha que seus estudantes vão encontrar no exercício da docência?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ok</li> <li>– Ok</li> <li>– Ok</li> <li>– Altera a pergunta para que fique mais claro, talvez, acerca do entendimento de docência, quais práticas são usadas com os alunos/professores? Cite exemplos.</li> <li>– Ok</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Você já teve estudantes com deficiência? Relate como foi esta experiência?</li> <li>– Você pode me descrever alguma atividade que teve que modificar para atender esse teu estudante?</li> <li>– Quais os principais desafios no processo de formação docente deste grupo?</li> <li>– Que flexibilizações você identifica como necessárias para a formação desses estudantes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ok</li> <li>– Acrescentaria. De que maneira você realizou essa atividade com esse aluno?</li> <li>– Quais grupos você quer falar? Deixa mais específico</li> <li>– Ok Mas pode usar estratégias também.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A partir da sua forma de organização da disciplina quais as principais mudanças/adequações realizadas para atender aos estudantes com deficiência? De onde elas vieram?</li> <li>– Considerando a formação que o estudante precisa ter para ser um bom profissional como o estágio auxilia?</li> <li>– Em quais momentos, na disciplina de Estágio, é evidente a preocupação em investigar práticas inclusivas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ok</li> <li>– Ok</li> <li>– Pensar na instituição também, tipo o que ela faz? O que ela oferece?</li> </ul>

## APÊNDICE E – CARTA CONVITE

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> D.ra Geovana Mendonça Lunardi Mendes

**Orientanda:** Wiltiane M<sup>a</sup> Barbosa Pereira

**AVALIADOR/A:**

Prezado/a,

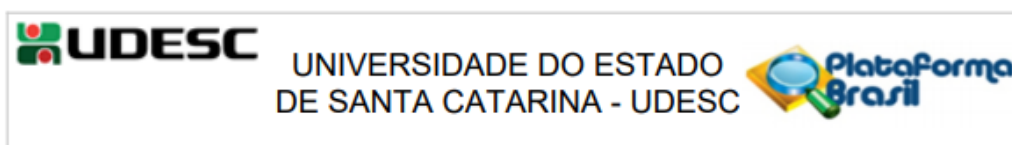
Você está sendo convidado/a a participar da avaliação do roteiro de questões da presente pesquisa de mestrado intitulada: “E quando o futuro professor tem deficiência? Perspectivas sobre formação docente nos cursos de licenciaturas da Udesc”, está sendo desenvolvida no grupo de pesquisa Observatório de Políticas curriculares e Educação Inclusiva (Open), no âmbito da linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc).

Para atingir o propósito desta pesquisa delineamos como **objetivo geral**: Investigar as perspectivas dos professores de estágio supervisionado sobre docência e formação no processo formativo de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas do *campus* I da Udesc. Essa intenção está desdobrada nos seguintes **objetivos específicos**: a) Identificar os desafios da formação profissional de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas no *campus* I da Udesc, na perspectiva dos professores de estágio; b) Indicar quais flexibilidades/acessibilidades curriculares e/ou estratégias pedagógicas são utilizadas na formação inicial de estudantes com deficiência, a partir da perspectiva do/a professor/a de estágio supervisionado; c) Analisar as concepção de docência na formação inicial de estudantes com deficiência sob a ótica dos professores de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura do *campus* I da Udesc.

Os sujeitos selecionados a serem entrevistados são os professores das disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciaturas do *campus* I da Udesc, a partir da autodeclaração do/a estudante com deficiência no ato matrícula na disciplina, pelo Sistema de Gestão acadêmica (Siga).

Deste modo, convidamos para que participe da avaliação do instrumento de coleta de dados, considerando para apreciação as questões prévias elaboradas para os sujeitos da pesquisa.

## ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 3.672.967

Termo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1367257.pdf	06/10/2019 14:50:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_WILTIANE_COMITE_DE_ETICA_VERSAO_3.pdf	06/10/2019 14:49:45	WILTIANE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_2.pdf	14/08/2019 00:51:59	WILTIANE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/06/2019 17:20:56	WILTIANE	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	13/06/2019 19:55:11	WILTIANE	Aceito
Outros	Consentimento_para_gravacoes.pdf	13/06/2019 19:50:29	WILTIANE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 31 de Outubro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Gesilani Júlia da Silva Honório**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Madre Benvenutta, 2007

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3664-8084

**Fax:** (48)3664-8084

**E-mail:** cepsh.udesc@gmail.com



## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GABINETE DO REITOR

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Prezada/o Professora/r!**

A/O senhora/r está sendo convidada/o a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada: “E quando o futuro Professor tem deficiência? Perspectivas sobre formação docente nos cursos de licenciaturas da Udesc”, que aplicará uma entrevista, tendo como objetivo: Investigar as perspectivas dos professores de estágio supervisionado sobre docência e formação no processo formativo de estudantes com deficiência nos cursos de licenciaturas do *campus* I da Udesc, a fim de compreender o processo de formação inicial dos estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura. As entrevistas serão individuais e feitas no ambiente virtual. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Essa, apresenta riscos mínimos. Por se tratar de um estudo com entrevista poderá existir o risco mínimo de: certo nível de invasão de privacidade; possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, como: constrangimento, desconforto, medo, vergonha, estresse e cansaço ao responder a entrevista.

A/O senhora/r não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Em caso de danos decorrentes da pesquisa, será garantida a indenização. Ainda que estejam explanados certos riscos, os pesquisadores comprometem-se em preservar sua identidade.

Para reduzir esses riscos, algumas providências podem ser adotadas como: garantir o acesso aos resultados da pesquisa; garantir a não violação e a integridade dos dados; dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos; e assegurar que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista e conforme acordado no termo de consentimento livre e esclarecido.

Os benefícios e vantagens dessa pesquisa são as contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, com possibilidades de promover a qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais.

No específico caso, a pesquisa contribuirá com os estudos contemporâneos relacionados ao processo inicial de estudantes com deficiência na formação profissional de professor/a, abrangendo os constituintes da profissionalidade docente e tomando o entendimento dos mesmos como de suma importância para o desenvolvimento da prática enquanto ciência.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão as pesquisadoras Wiltiane Maria Barbosa Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e a Professora D.ra Geovana Mendonça Lunardi

Mendes do PPGE/Udesc, orientadora do projeto de pesquisa do qual tratamos no presente termo.

A/O senhora/r poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. A sua privacidade será mantida por meio da não-identificação do seu nome.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Wiltiane Maria Barbosa Pereira

NÚMERO DO TELEFONE:

ENDEREÇO: Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi

ASSINATURA DA PESQUISADORA:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/Udesc

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepsh.reitoria@udesc.br](mailto:cepsh.reitoria@udesc.br)

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**ANEXO C – CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO**

GABINETE DO REITOR

**CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas gravações de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “E quando o futuro professor tem deficiência? Perspectivas sobre formação docente nos cursos de licenciaturas da Udesc”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Local e Data

---

Nome do Sujeito Pesquisado

---

Assinatura do Sujeito Pesquisado