

## Formação de professores em uma perspectiva inclusiva: dilemas entre a legislação e os processos educativos

### Teacher training in an inclusive perspective: dilemmas between legislation and educational processes

Jiuliana Ferreira Florentino<sup>1\*</sup>, Kerliane Souza Nunes<sup>1</sup>, Vanderlei Balbino da Costa<sup>1</sup>

---

#### RESUMO

A presente reflexão tem a finalidade de discutir à luz da literatura os dilemas da formação de professores no cenário educacional brasileiro atual em uma perspectiva de educação inclusiva. Objetivamos identificar o momento histórico em que o sistema educacional torna fundamental a formação de professores para atuar na educação especial e/ou inclusiva; analisar se os componentes curriculares presentes nos cursos de licenciatura das IES públicas e privadas contemplam a educação especial ou inclusiva; examinar em que medida os cursos de licenciatura em pedagogia contribuem para a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva. A metodologia utilizada foi qualitativa, demos ênfase aos estudos exploratórios apoiados em estudos bibliográficos e documentais. Resultados demonstraram que há décadas o poder público delibera com o propósito de atender os grandes conglomerados, os quais produziram uma mercantilização da educação, na qual a formação de professores acontece de forma aligeirada.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Inclusão escolar; Políticas públicas educacionais.

---

#### ABSTRACT

This reflection aims to discuss, in the light of the literature, the dilemmas of teacher training in the current Brazilian educational scenario from a perspective of inclusive education. We aim to identify the historical moment in which the educational system makes the training of teachers essential for them to work in special and/or inclusive education; to analyze whether the curricular components present in degree courses of public and private HEIs contemplate special or inclusive education; to examine the extent to which degree courses in pedagogy contribute to initial teacher training in an inclusive perspective. The methodology used was qualitative, with emphasis on exploratory studies supported by bibliographic and documentary studies. Results showed that for decades public authorities have deliberated with the purpose of serving the large conglomerates, which produced a commercialization of education, in which teacher training takes place in a lighter way.

**Keywords:** Teachers training; School inclusion; Education public policies

---

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Jataí – GO. \*E-mail: [jiulianaff@gmail.com](mailto:jiulianaff@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Este artigo é produto da disciplina “Formação docente na perspectiva da educação inclusiva”, cursada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. A escolha desse tema partiu de reflexões a respeito da fragilidade na formação docente, especialmente no que se refere aos componentes curriculares da educação superior que abordam as temáticas relacionadas à educação inclusiva.

Essa pesquisa apresentará uma breve retrospectiva da conjunção da educação escolar na história do Brasil, buscando identificar em que momento as pessoas com deficiência começaram a fazer parte do sistema educacional, e finalmente os dilemas da formação de professores no cenário educacional brasileiro atual em uma perspectiva inclusiva.

Na década de 1930, emerge uma concepção pedagógica, em um movimento denominado escolanovista, o qual originou o documento denominado ‘Manifesto dos pioneiros da Educação Nova’, faziam parte desse movimento professores católicos e liberais compartilhando ideais semelhantes (SAVIANI, 2005). Dentre as propostas de mudança estava a obrigatoriedade do estado em ofertar uma educação laica e gratuita para todos e substituir a pedagogia tradicional por um ensino ativo. Além disso Vidal (2013), aponta que o manifesto defendia a escola “[...] única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento nas relações sociais [...] e na organização científica da escola”. (VIDAL, 2013, p. 579).

Nesse período, com o sistema capitalista já instaurado, a formação ofertada aos professores pelas (Escolas Normais-1890), já não atendia as necessidades do estado brasileiro e seu crescente desenvolvimento econômico e industrial, e aos professores começaram a ser ofertados cursos profissionalizantes, visando atender as necessidades da elite dominante detentora do capital e ao estado burguês. A partir desse momento, observa-se o surgimento de diversos cursos, dentre eles as licenciaturas, e uma sequência de reformas e organização de institutos, faculdades e universidades. “Nestas condições, os professores são chamados a se profissionalizarem, a fim de atenderem as demandas pela educação primária”. (VIEIRA e GOMIDE, 2008, p. 3846).

Nessa perspectiva, justificamos essa pesquisa pela necessidade de compreender o contexto de instauração dos processos formativos de docentes no Brasil e o influxo que essas formações provocam na educação escolar de pessoas com deficiência. Delimitamos o início dessa investigação a partir de meados do século XIX, pois é nesse momento que

a educação especial passa a ser componente do sistema educacional brasileiro.

Em virtude dessas reflexões a respeito da formação inicial e continuada de professores, e das consequências que uma formação fragilizada pode trazer aos estudantes, notadamente os que necessitam de um atendimento educativo especial, alçamos os seguintes questionamentos:

Como a legislação brasileira tem sistematizado a formação de professores para atendimento às pessoas com deficiência? Quais cursos/programas de formação docente estão sendo predominantemente ofertados no Brasil? Os componentes curriculares adotados pelas instituições de ensino superior (IES) pública e privada contemplam a formação docente em uma perspectiva inclusiva?

Objetivamos nesta pesquisa identificar o momento histórico em que o sistema educacional brasileiro torna fundamental a formação de professores para atuar na educação especial e/ou inclusiva; analisar se os componentes curriculares presentes nos cursos de licenciatura das IES públicas e privadas contemplam a educação especial ou inclusiva; examinar em que medida os cursos de licenciatura em pedagogia ofertados atualmente no Brasil, contribuem para a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva.

## **MÉTODO**

Nossa opção nessa investigação priorizou a pesquisa qualitativa. Para tanto, apoiamos em Lüdke e André (1986), ao pontuar que: “[...] Pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]”. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 11). Considerando as abordagens teóricas utilizadas na elaboração dessa pesquisa, demos ênfase aos estudos exploratórios, que “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...]”. (GIL, 2002, p.40). Quanto aos procedimentos, nos apoiamos em estudos bibliográficos e documentais, como: livros, artigos, dissertações, teses, legislações, decretos, portarias, resoluções, documentos oficiais, dentre outros. De acordo com Fonseca (2002), “[...]A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites [...]”. (FONSECA, 2002, p. 32). Enquanto a pesquisa documental, de acordo com esse mesmo autor, “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais

como: tabelas estatísticas, jornais [...]”. (FONSECA, 2002, p. 32).

O primeiro procedimento metodológico adotado foi a revisão de literatura, relativa a essa relevante temática, que é a de formação de professores. Priorizamos nesta revisão artigos, dissertações e teses que discorreram sobre a formação docente em uma perspectiva inclusiva.

O segundo procedimento se consubstanciou em realizar uma breve revisão histórica em livros e na legislação buscando compreender o momento histórico em que as discussões sobre a formação de professores em uma perspectiva inclusiva começaram a integrar o sistema educacional brasileiro.

O terceiro procedimento metodológico adotado, foi realizar o levantamento de dados referentes ao Resumo Técnico do Censo da Educação Superior no Brasil e do Relatório de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, publicados nos anos 2019 e 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De acordo com Brasil (2019), o “Censo é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as IES que ofertam cursos de graduação [...]” (BRASIL, 2019, s.p), as informações coletadas são utilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), para a formulação e implementação de políticas públicas, enquanto o relatório de monitoramento e a avaliação do PNE “[...] são subsidiados por um conjunto de eventos e publicações voltado à disseminação de indicadores e de estudos com o objetivo de subsidiar o processo de monitoramento”. (BRASIL, 2019, s.p).

O quarto procedimento realizado nesta investigação foi executar pesquisa em oito sites de IES públicas e privadas da região centro-oeste do Brasil, buscando examinar se, nas ementas dos cursos de licenciatura dessas instituições, os componentes curriculares abarcam disciplinas relacionadas à educação especial ou inclusiva.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A temática sobre a formação de professores tem sido objeto amplamente discutido nas últimas décadas, em função da sua relevância acadêmica e social. Nessa investigação realizamos reflexões teóricas a respeito da formação docente em uma perspectiva inclusiva fundamentados em autores que abordam essa temática como: Borges e Barbosa (2019), Costa e Denari (2012), Costa, Rocha e Lima (2020), Pletsch (2009), Mantoan (2011), Saviani (2005, 2009).

Durante um longo período a educação de pessoas com deficiência foi discutida

em uma perspectiva de atendimento terapêutico e clínico, realizado em instituições específicas para esses fins. A década de 1850 é marcada pela fundação de Instituições assistenciais às pessoas com deficiência, a exemplo do Instituto dos Meninos Cegos, instaurado em 1854, sob a direção do Conselheiro Cláudio Luiz da Costa. Em 1869, o então professor de matemática e ciências naturais, Dr. Benjamin Constant assume a direção do Instituto e de acordo com Lemos e Ferreira (1995), “[...] enviou à Europa uma Comissão para estudar e adquirir o que de mais moderno houvesse para o completo aparelhamento pedagógico da Instituição [...]”. (LEMOS e FERREIRA, 1995, p.4), além de ter ampliado o número de cursos e contratado novos funcionários para exercer a função de magistério.

A primeira república no Brasil é marcada por movimentos sociais, privados e assistenciais às pessoas com deficiência, famílias dirigiam instituições que ofertavam atendimento clínico, terapêutico e escolar, como o Instituto Pestalozzi fundado em 1926, e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 1954.

Historicamente precisamos ressaltar que foi só a partir de 1957 que o poder público assumiu ações que atendem a educação especial com a criação das “Campanhas”, que de acordo com Mantoan (2011) traziam proposta de atendimento exclusivo às pessoas com deficiência, como por exemplo a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB.

Apesar do poder público inferir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, posteriormente alterada pela LDBEN 5.692/71, e na Constituição Federal de 1988 práticas que promovam a educação escolar como direito social e de todos, inclusive de pessoas com deficiência, não foram propostas ações formativas para os professores que atuassem com esses sujeitos.

Os acordos internacionais, assinados a partir da década de 1990, foram impulsionadores na formulação de políticas de educação escolar para pessoas com deficiência. Instituições financeiras e organismos internacionais como, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), dentre outros, passaram a regulamentar, de certa forma, as ações econômicas e sociais desenvolvidas pelos países, provocando uma internacionalização da economia e de políticas sociais, de acordo com Kassir (2011):

[...] A atenção do Banco Mundial à área social responde, de certa forma, a questões sociais demandadas por organizações da sociedade civil. [...]

a disseminação da Educação Inclusiva (experiência de diferentes países – movimento da sociedade civil – acordos internacionais), se entrelaçam. [...] (KASSAR, 2011, p.48).

A Conferência Mundial sobre Educação para todos realizada em março de 1990, em Jomtien - Tailândia, publica a ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem’, no qual encontramos orientações sobre a necessidade de formação de professores para atender as necessidades educativas de estudantes com deficiência.

Outro importante encontro internacional aconteceu em 1994, a ‘Conferência Mundial de Educação Especial’, em Salamanca na Espanha, cujo objetivo foi discutir e propor ações de educação para todos. Proclamou em seu relatório, apontamentos relacionados à formação específica de professores para atendimento às pessoas com deficiência em ambiente escolar.

Se considerarmos as convenções internacionais e as declarações resultantes desses encontros, o Brasil sanciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Em uma nova versão, a LDB propõe ações que norteiam as políticas públicas para a educação especial, destinando o capítulo V exclusivamente para essa modalidade de educação escolar. Nesse sentido, os artigos, 58, 59 e 60 direcionam qual é o real papel da educação especial em uma perspectiva inclusiva aos educandos com necessidades educativas especiais.

À luz da legislação, precisamos ressaltar que foi a partir de 1999, com a promulgação do Decreto nº 3.298/1999, regulamentando a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, é que observamos na legislação brasileira a obrigatoriedade do poder público em ofertar formação aos profissionais da educação que atuam com estudantes que apresentem necessidades educativas especiais.

Inferimos que a literatura, em geral, aponta que os acordos assinados nas convenções internacionais no final do século vinte, impulsionaram a formulação de legislações específicas no Brasil para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, provocando avanços no que se refere à elaboração de políticas públicas. Entretanto, Mendes (2006) indica que essa seria uma versão romantizada da história e que de fato essas discussões tiveram início nos Estados Unidos e “[...] por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990”. (MENDES,

2006, p.391).

Mesmo com algumas dissidências, à luz da literatura os debates acerca da inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar se intensificaram ao longo do século vinte e um, assinalando a necessidade do poder público regulamentar e implementar sistemas educacionais inclusivos. De acordo com Kassir (2011) “[...] desde 2003, documentos oriundos do Governo Federal passaram a anunciar a implantação do que se tem denominado de sistemas educacionais inclusivos”. (KASSAR, 2011, p. 53).

Apesar da ampla legislação vigente, os cursos de licenciatura ainda não abarcam plenamente a formação de professores para o atendimento à diversidade, “[...] no Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva [...]”. (PLETSCH, 2009, p. 150).

Essa formação fragilizada, aliada aos currículos escolares engessados acarretam em mau desempenho dos estudantes, uma vez que as instituições de ensino se limitam a treiná-los para atender ao mercado econômico e para realização de avaliações externas padronizadas, e excludentes. Observa-se que a gestão pública não se preocupa em contemplar a diversidade, em promover uma educação que acolha a todos, atendendo às suas especificidades. O avanço da gestão neoliberal, propõe que as instituições de ensino capacitem para o mercado de trabalho, Robertson e Verger (2012), indicam que nesse contexto, a proposta é a constituição de serviços de educação que atenda a sociedade de mercado.

Neste sentido, circundada pelo neoliberalismo, Saviani (2005) afirma que a pedagogia tecnicista projetou o trabalho pedagógico, assemelhando-o ao trabalho fabril. De acordo com o autor o principal elemento nessa forma pedagógica “[...] passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (SAVIANI, 2005, p. 24). Ademais, Freitas (1992) complementa que esse retorno reformulado da pedagogia tecnicista proposta nos anos 1970, pode ser chamado de neotecnicismo, “[...] reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização”. (FREITAS, 1992, p. 94).

Dessa forma, percebemos que as constantes reformas empresariais educacionais visam atender ao estado burguês e aos interesses do capital sem se preocupar com a aplicabilidade da legislação vigente em uma perspectiva de formação de professores para atendimento aos estudantes com deficiência.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado em 2008, faz referência ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, o qual:

[...] é reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. (BRASIL, 2008, s.p).

Nessa mesma direção, identificamos no Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, a determinação da dupla matrícula para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que frequentam as classes comuns e de AEE, sendo esses atendimentos custeados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Ainda que a vasta legislação aponte no sentido da necessidade formação de professores em uma perspectiva inclusiva, o que observamos na prática é um sistema submetido às determinações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, Mendes (2006), reitera que “[...] no Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula [...]”.(MENDES, 2006, p. 401),

A pedagogia neoliberal proposta por esses organismos internacionais propõe a oferta de uma educação literalmente ‘básica’, e consequentemente com investimentos básicos, insuficientes para proporcionar uma formação crítica e universal. Nesse contexto, a formação de professores acontece de forma aligeirada, voltada para atender os preceitos da sociedade burguesa, a qual define os currículos escolares de forma a atender a lógica empresarial. Silva e Zanatta (2018), expõem que “[...] o Banco Mundial defende um ensino fundamental para atendimento universal – com conteúdos mínimos, uma escola voltada para o acolhimento em detrimento ao ensino e à aprendizagem [...]”. (SILVA e ZANATTA, 2018, p.258).

Em uma versão mais recente do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005, constatamos a manutenção da lógica neoliberal na

educação, pois apesar de definir na meta 4, a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para crianças de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ainda traz em seu texto que o atendimento a essa população ocorra por meio da educação inclusiva “**preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.(BRASIL, 2015, s.p) (grifo nosso).

O termo ‘preferencialmente’ abre lacunas para que estados e municípios estabeleçam políticas de pseudoinclusão, uma vez que a responsabilidade da permanência no sistema educacional inclusivo, é do estudante, onde aquele que se adequa a escola inclusiva permanece, enquanto os que não se adequam são encaminhados para instituições especializadas, pois são considerados improdutivos pelo sistema.

De acordo com Libâneo (2018), a educação que deveria possibilitar formação humana, motiva injustiça e exclusão uma vez que o sistema ignora as concepções espontâneas dos estudantes enquadrando-os em um sistema meritocrático, no qual os alunos que apresentam dificuldades são excluídos por não serem capazes de competir e são “responsabilizados individualmente pelo seu fracasso”. (LIBÂNEO, 2018, p.74)

No que concerne à formação de professores, o PNE 2014-2024, propõe a realização de algumas estratégias visando a qualificação desses profissionais para o atendimento aos estudantes com deficiência.

Nesse contexto de reformas e propostas para a melhoria do atendimento aos estudantes com deficiência, podemos inferir que o tema ‘educação inclusiva’ passou a ser mais debatido e o ano de 2015 foi marcado pela instituição da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13146, a qual destina-se a “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania [...]”, (BRASIL, 2015, s.p). Ademais, essa lei manifesta a obrigatoriedade do poder público no sentido de garantir a formação inicial e continuada de professores especializados para realizar atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Os apontamentos da legislação em relação a necessidade da formação inicial e continuada de professores para o atendimento à diversidade, são evidentes, porém Vinente e Duarte (2015) avaliam que para se alcançar de fato um sistema educacional que seja inclusivo se faz necessário a “[...] criação e consolidação do Sistema Nacional de Ensino; análise dos indicadores educacionais do Inep; avaliação e monitoramento dos

planos estaduais e municipais de educação [...]” (VINENTE e DUARTE, 2015, p.141), porquanto, é a partir do diagnóstico dessas análises, que os objetivos, metas e estratégias podem ser reavaliados, o que possibilitaria a criação de diretrizes para o cumprimento do que é proposto em lei e conseqüentemente a oferta de uma educação que atenda às necessidades de todos os estudantes.

No que se refere ao monitoramento das metas do PNE 2014-2024, o relatório divulgado pelo Inep em 2020, aponta que das Metas 12 a 18 relacionadas à educação superior, titulação de professores da educação superior, pós-graduação, formação de professores, pós-graduação de professores, salário do professor e plano de carreira do professor, somente a Meta 13, cujo objetivo é garantir que pelo menos 75% dos professores da educação superior sejam mestres e 35% doutores foi alcançada. Apesar do relatório do Inep apontar na Meta 12 um aumento do número de matrículas na educação superior, a taxa bruta de matrículas alcançou 37,9%, enquanto a taxa líquida de escolarização em 2019 alcançou 25,5%, ficando abaixo da taxa de 50% proposta pelo PNE. (INEP, 2020).

O relatório do Censo 2019 também apontou um aumento do número de matrículas nos cursos de licenciatura no decênio 2009-2019. No ano 2009 haviam 771.669 estudantes matriculados em IES na modalidade presencial e em 2019 esse número chegou a 788.150. Na modalidade Ensino a Distância (EAD) haviam 420.094 estudantes matriculados em 2009 e em 2019 esse número subiu para 899.217, o que representa 53,3% das matrículas dos cursos de licenciatura no Brasil.

Em 2019 64% estavam matriculados em instituições privadas e 36% em instituições públicas. Mais de 82% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos a distância, com 73,5% dos alunos.

No Brasil, em 2019, o maior curso de graduação em licenciatura em número de matrículas foi o curso de pedagogia com 815.743 matrículas, o que corresponde a 48,3% das matrículas em cursos de licenciatura no país.

Dessa forma, em virtude do percentual de matrículas, procuramos analisar as emendas dos cursos de licenciatura em pedagogia das IES públicas e privadas na região centro oeste do Brasil. Delimitamos investigar uma instituição pública e uma privada em cada estado da região centro oeste, em função da impossibilidade de análise de todas as instituições nesse artigo. Dados do Censo 2019 apontam que o estado de Mato Grosso do Sul conta 72 IES ofertando o curso de pedagogia, nos estados de Mato Grosso, Goiás e

no Distrito Federal, a quantidade de IES que oferecem o referido curso são 79,103 e 76, respectivamente.

Contudo, não podemos afirmar que esse aumento do número de professores licenciados no Brasil no último decênio 2009-2019, representa aumento na qualidade do ensino ofertado, especialmente no que se refere a formação de professores em uma perspectiva inclusiva. Pletsch (2009), ressalta que “[...] a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática”. (PLETSCH, 2009, p.145)

Ao analisar as ementas dos cursos de pedagogia de IES na região centro-oeste do Brasil, depreendemos que a carga horária ofertada em disciplinas que abordam a temática educação especial e/ou inclusiva é reduzida, alcançando cerca de 5% da carga horária total do curso.

Essa “ (de)formação” Costa, Rocha e Lima (2020), na formação inicial de professores reflete em má formação dos estudantes, especialmente daqueles que histórico e socialmente são excluídos, encontram barreiras e dificuldades de acesso e permanência em ambientes escolares.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Identificamos no desenvolvimento dessa pesquisa que há décadas o poder público delibera com o propósito de atender os organismos multilaterais internacionais, formular e reformular legislações que busquem aprimorar o funcionamento das instituições de ensino, objetivando a melhoria da qualidade da formação docente e conseqüentemente aprimorar o atendimento aos estudantes com ou sem deficiência, matriculados em instituições de ensino pública ou privada. Entretanto, a qualidade pretendida, não é a qualidade na formação humana, mas a exigida pela lógica neoliberal em consonância com o neotecnicismo.

Efetivamente, o que podemos observar é que após décadas de propostas e instituição de leis que regulamentam a inclusão dos estudantes com deficiência em ambiente escolar com qualidade e com profissionais capacitados, o que prevalece são os interesses do capital e do estado burguês que seguem a lógica neoliberal. O aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência em escolas comuns, não sugere que eles de fato estejam recebendo uma escolarização inclusiva. Pletsch (2009), reitera que:

“[...] incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo”. (PLETSCH, 2009, p. 153).

No que diz respeito à formação de professores, inferimos que os grandes conglomerados tornaram a educação um grande negócio, produziram uma mercantilização da educação, na qual a formação de professores acontece de forma aligeirada, por meio de um currículo básico, meramente técnico, visando atender aos interesses do mercado econômico. O poder público reduz intencionalmente os recursos que deveriam ser destinados à educação superior acarretando em sucateamento das instituições de ensino superior e desqualificação do trabalho docente. Freitas (2018), evidencia que:

[...] as bases nacionais que regulam a formação do magistério tendem a ser pragmáticas e a diminuir a sua formação teórica. [...]. Essas tendências produzem uma desqualificação na formação inicial do professor que é ampliada com a introdução de plataformas instrucionais (impressas ou online) no exercício profissional. [...] (FREITAS, 2018, p.108).

Conforme o resumo técnico do Censo da educação superior 2019, 1.167 IES oferecem o curso de licenciatura em pedagogia no Brasil, sendo que 156 em instituições públicas e 1.011 em instituições privadas e um total bastante expressivo de matrículas efetuadas, 815.959; sendo 129.613 em IES públicas e 686.346 em privadas.

Em nossa análise, constatamos que houve um aumento significativo no número de matrículas em cursos de licenciatura no Brasil, especialmente no curso de Pedagogia. Nesse sentido, verificamos que as matrizes curriculares das IES, públicas e privadas do referido curso ofertam cargas horárias semelhantes em disciplinas relacionadas à educação especial ou inclusiva. O quadro a seguir, descreve as IES investigadas e as respectivas cargas horárias das disciplinas ministradas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Nesse contexto de desqualificação e (de)formação da formação inicial de professores, a qualidade da educação ofertada aos estudantes, principalmente os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação torna-se ineficiente. Isso se verifica nos cursos de licenciatura (nesse caso o de

pedagogia), os quais preveem uma carga horária mínima de disciplinas que abordam educação especial e/ou inclusiva, fator que incorre em má formação para atuação junto aos estudantes com deficiência. Costa e Denari (2012) salientam que “Em se tratando do Brasil, é premente a falta de curso de formação que prepare docentes para atuarem na Educação Básica com pessoas deficientes [...]”. (COSTA e DENARI, 2012, p.140)

As discussões aqui expressas nos mostraram que a efetivação da legislação que ampara a formação de professores em uma perspectiva inclusiva deveria começar na academia, quando o futuro professor busca pela formação inicial, Saviani (2009), afirma que:

[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino[...] trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Nessas discussões, nossas análises nos fizeram perceber que após décadas de luta para inclusão dos estudantes com deficiência em escolas comuns, com dignidade, igualdade, respeito e humanização ainda há barreiras a serem superadas, visto que a formação de professores está diretamente ligada a qualidade da educação ofertada aos estudantes. Costa, Rocha e Lima (2020), afirmam que:

No contexto da formação, ou da (de)formação inicial das licenciaturas, quando a perspectiva da escola é incluir todos os alunos, independente se esses são ou estão em situação de deficiência, é de fundamental importância ressaltar que a noção de inclusão [...] requer dos professores uma postura frente a essa situação, como por exemplo, tomada de decisão, trabalho pedagógico e uma concepção política capaz de fazer com que possam contribuir no espaço escolar uma educação libertadora, humana e humanizante. (COSTA, ROCHA e LIMA, 2020, p. 70).

A investigação realizada em oito IES públicas e privadas, em três estados da região centro oeste e no Distrito Federal, evidenciam que a carga horária das disciplinas que abordam a temática de educação especial e /ou inclusiva ainda é pequena em relação a carga horária total das disciplinas ministradas nos cursos de pedagogia. Os resultados das análises das emendas curriculares das IES podem ser examinados conforme a tabela.

Quadro 1 – Disciplinas de educação especial e/ou inclusiva em IES

Instituições de Ensino Superior IES	Carga horária	Disciplinas relacionadas à temática da educação especial e/ou inclusiva/carga horária/
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	3.545 horas	Educação especial – 60 h - optativa Libras - 60 h - obrigatória
Universidade Paulista – Unip – Pólo Barra do Garças - MT - EAD	3.600 horas	Educação inclusiva- 30 h - obrigatória Libras - 30 h - obrigatória
Universidade Federal de Goiás	3.304 horas	Fundamentos teóricos e práticos da educação especial – 80 h – obrigatória/optativa Libras - 80 h - obrigatória
Universidade de Rio Verde - UniRV	3.340 horas	Educação inclusiva - 60 h - obrigatória Libras - 60 h – obrigatória  Práticas em educação inclusiva - 30 h - optativa Prática em Libras 30 h - optativa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	3.842 horas	Educação Especial - 68h - obrigatória Estudo de libras - 68 h - obrigatória Estudos aprofundados em educação especial - 68 h - obrigatória  Núcleo de aprofundamento em educação especial e inclusão - 255h - <i>diversas disciplinas à escolha do graduando</i>  Núcleo de estudos integradores - Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial) – 85h  Núcleo de disciplinas complementares optativas – 408h - <i>diversas disciplinas à escolha do graduando</i>
Universidade do oeste do Paraná - Unopar – Pólo – Campo Grande – MS – EAD	3.200 horas	Educação inclusiva - 60 h - obrigatória Educação e diversidade - 60 h - obrigatória
Universidade de Brasília - UNB - Campus Darcy Ribeiro	3.090 horas	Educação inclusiva - 60 h - obrigatória Escolarização de surdos - 60 h – obrigatória  Aprendizagem de desenvolvimento do PNEE –60 h - optativa Avaliação Educacional do PNEE – 60 h - optativa Fundamentos da orientação profissional para PNEE – 60 h - optativa Seminário Educação Inclusiva – 60 h - optativa Tópicos especiais em Educação Especial – 60 h - optativa Tópicos especiais em Educação Especial 1 – 60 h - optativa
Universidade Católica de Brasília - UCB	3.240 horas	Libras - 50horas presencial e 30 horas virtual, totalizando 80 h - obrigatória Práticas pedagógicas III - educação especial e suas interfaces - 160 h - obrigatória

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados coletados nas matrizes curriculares das IES, 2021.

Constatamos que apesar dos cursos de licenciatura em Pedagogia das IES investigadas ofertarem carga horária de 3 mil horas, em média, às disciplinas relacionadas

a temática de educação especial e /ou inclusiva são destinadas apenas 130 horas obrigatórias, aproximadamente, ou seja, menos de 5% da carga horária total dos cursos investigados.

Ao criticar as legislações que permeiam essas instituições pesquisadas, inferimos que em um cenário de tentativas de incluir os estudantes com deficiência em escolas comuns, essa carga horária é insuficiente para a formação de professores em uma perspectiva inclusiva. Evidenciamos que os processos educativos não coadunam com a legislação vigente a qual fomenta a inclusão desses sujeitos em escolas inclusivas.

### **CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS**

Ao longo desse ensaio de pesquisa, historicamente nota-se que houve muitas tentativas de instaurar um sistema educacional que tivesse como objetivo atuar na formação de professores para a educação inclusiva. Entretanto, as políticas públicas para esta área específica não obtiveram o êxito esperado. Diante deste modelo, reitera-se que a partir da década de 1990 a temática da educação inclusiva foi de fato discutida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que tinha como objetivo pautar ações que pudessem superar as desigualdades existentes, contudo existem vários desafios a serem resolvidos.

No quadro apresentado, a partir das análises realizadas nos componentes presentes nos cursos de licenciatura das IES públicas e privadas em relação à educação especial ou inclusiva, é possível compreender que a formação inicial de professores não consegue atender a necessidade imediata de qualificação dos docentes que atuam diretamente com os estudantes público alvo da inclusão. Há que se reconhecer que a carga horária ofertada pelas instituições para as disciplinas específicas inclusivas está muito aquém da carga horária ideal à formação dos professores, tal constatação pode ser observado pelos dados relacionados no quadro aqui argumentado.

Ao examinar os cursos de licenciatura em pedagogia ofertados atualmente no Brasil, buscou-se compreender se os mesmos contribuem para a formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva inclusiva. Porém, verifica-se que há no sistema educacional vigente um enquadramento as práticas educacionais tradicionalistas que visam uma demanda de mercado. Sendo assim o mesmo não viabiliza mudanças significativas, corroborando com os interesses da classe dominante.

Em relação às propostas curriculares discutidas no referido ensaio de pesquisa, verificamos que a legislação não atinge a todos, viabilizando uma ação pedagógica baseada no currículo. Ou seja, uma educação restrita a reproduzir a dinâmica da sociedade capitalista (neoliberal), não contemplando uma práxis educativa no sentido de problematizar, capacitar e desconstruir os paradoxos sociais existentes.

Em nossas reflexões, constatamos que esse estudo não finaliza com esta abordagem, ficando aqui discussões que podem possibilitar reflexões acerca da prática e aumento das cargas horárias das disciplinas ou oferta de estágios supervisionados que priorizem a formação inicial em uma perspectiva dialógica, crítica e problematizadora ressaltando uma proposta inclusiva que atenda os educandos. Pensamos que para isso ocorrer na prática é de fundamental importância a qualificação de docentes, melhores condições de trabalho, cursos de aperfeiçoamento na área da inclusão, além de uma visão politizada por parte dos agentes educativos acerca dos problemas reais, pelos quais passam a educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 3.298/1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-normaatualizada-pe.pdf>. Acesso em: 10 set 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. 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: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 11 out 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Instituiu a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 11 out 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 out 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 out 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

COSTA, Vanderlei Balbino; DENARI, Fátima Elisabeth. Formação docente: reflexões sobre a escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, n. 1, p. 136-146, 2012.

COSTA, Vanderlei Balbino; ROCHA, Leonor Paniago; LIMA, Adrielle Martins de. **A (de)formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva**. R. Científica UBM - Barra Mansa (RJ), ano XXV, v. 22, n. 42, 1. Sem. 2020 p. 66-84.

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. 127 p.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luis Carlos de. Conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: SOARES, Magda Becker; KRAMER, Sônia; LÜDKE, Menga. **Escola básica**. Campinas: Papirus, 1992. Cap. 4, p. 94.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2021

LEMOS, Francisco Mendes; FERREIRA, Paulo Felicíssimo. Instituto Benjamin Constant uma história centenária. **Benjamin Constant**, n. 1, 1995. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/684-Texto%20original-1704-1-10-20170406%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/684-Texto%20original-1704-1-10-20170406%20(1).pdf). Acesso em: 12 nov. 2021

LIBÂNEO, José Carlos (org.). POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E ESCOLA: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. Cap. 2. p. 44-87.

LÜDKE, Hermengarda Alves Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Unicamp. 2011. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-559, set-dez. 2006. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 10 ago. 2009.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out-dez. 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 mar 2020.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na História da Educação brasileira. 2005. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval\\_saviani\\_artigo\\_0.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo_0.pdf). Acesso em: 01 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan-abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2021.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves; ZANATTA, Beatriz Aparecida. O Professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. In: LIBÂNEO,

José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. Cap. 9. p. 253-276.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.  
Acesso em: 13 set. 2020.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, 8p. Disponível em:  
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferenciade-jomtien-1990>. Acesso em: 12 set. 2020.

Universidade Católica de Brasília. **Matriz curricular do curso de pedagogia**. Brasília, DF. 2021. Disponível em:  
<https://ucb.catolica.edu.br/portal/wpcontent/uploads/2021/02/Pedagogia.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

Universidade de Brasília. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia**. Brasília, DF. 2021. Disponível em:  
[http://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PROJETO\\_POLITICO\\_PEDAGGICO\\_DO\\_CURSO\\_DE\\_PEDAGOGIA\\_-\\_DIURNO\\_compressed.pdf](http://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PROJETO_POLITICO_PEDAGGICO_DO_CURSO_DE_PEDAGOGIA_-_DIURNO_compressed.pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

Universidade Federal de Goiás. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Goiânia, GO. 2021. Disponível em:  
[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPC\\_Pedagogia\\_%281%29.pdf?1518023839](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPC_Pedagogia_%281%29.pdf?1518023839). Acesso em: 11 out. 2021.

Universidade Federal de Mato Grosso. **Currículo pleno do curso de pedagogia**. Cuiabá, MT. 2021. Disponível em:  
<https://sistemas.ufmt.br/ufmt/ppc/PlanoPedagogico/Download/133>. Acesso em: 8 out. 2021.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Matriz curricular do curso de pedagogia**. Campo Grande, MS. 2021. Disponível em:  
[http://cpan.sites.ufms.br/files/2014/08/BS\\_5040-Pedagogia.pdf](http://cpan.sites.ufms.br/files/2014/08/BS_5040-Pedagogia.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

Universidade do Oeste do Paraná. **GUIA de Percurso do curso de licenciatura em Pedagogia**. Campo Grande, MS. 2021. Disponível em:  
[https://cmspim.cogna.digital/unopar/public/2020-05/Guia\\_de\\_Percurso\\_Pedagogia\\_Unopar\\_2020.pdf](https://cmspim.cogna.digital/unopar/public/2020-05/Guia_de_Percurso_Pedagogia_Unopar_2020.pdf). Acesso em: 8 out. 2021

Universidade Paulista. **Grade curricular do curso de pedagogia**. Barra do Garças - MT. 2021. Disponível em: <https://unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/pedagogia.aspx>. Acesso em: 10 out. 2021.

Universidade de Rio Verde. **Matriz curricular do curso de pedagogia**. Rio Verde,

GO. 2021. Disponível em:

<https://www.unirv.edu.br/conteudo/grades/18072017110706.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ Pesqui**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, set. 2013.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfPxZRgSq/?format=pdf&lang=pt>.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: Congresso Nacional de Educação, 15., 2008, Curitiba. **Comunicação oral**. Curitiba: Educere, 2008. p. 3835-3848. Disponível em:

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/93\\_159.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/93_159.pdf). Acesso em: 14 set. 2021

VINENTE, Samuel; DUARTE, Márcia. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a garantia de um sistema educacional inclusivo: possibilidade ou utopia. **Olhares:**

**Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 133–151, 2015.

*Recebido em: 03/02/2022*

*Aprovado em: 05/03/2022*

*Publicado em: 10/03/2022*