

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE**

KAMILA ALESSANDRA MAIA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: uma análise da formação e
atuação docente**

Pouso Alegre-MG

2022

KAMILA ALESSANDRA MAIA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: uma análise da formação e
atuação docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção do Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação,
Conhecimento e Sociedade
Linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e
Formação Humana

Orientador: Prof. Dr. Atilio Catosso Salles

Pouso Alegre-MG

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Maia, Kamila Alessandra.

Educação inclusiva no ensino superior: uma análise da atuação e Formação docente / Kamila Alessandra Maia. – Pouso Alegre: Univás, 2022.

164f. : tab. : graf.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade; linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana – Universidade do Vale do Sapucaí, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Atílio Cattoso Salles

1. Inlusão. 2. Formação docente. 3. Atuação docente. 4. Ensino Superior. I. Título.

CDD – 370.981

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA UNIDADE CENTRAL DA UNIVÁS

Bibliotecária: Lucilene Marques – CRB6/2100

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: uma análise da formação e atuação docente**” foi defendida, em 11 de fevereiro de 2022, por **KAMILA ALESSANDRA MAIA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98017234, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Atilio Catosso Salles

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

Orientador



Profa. Dra. Amanda Maria Bicudo de Souza

Instituto Federal de São Paulo – IFSP

Examinadora



Profa. Dra. Camila Claudiano Quina Pereira

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que possibilitou realizar mais um sonho, o título de Mestre. Agradeço aos meus pais - Dulcinéa Ferreira e Marcos Antônio Maia - pelo dom da vida e pela compreensão dos momentos ausentes do convívio familiar em prol da realização deste sonho. Agradeço ao meu esposo e amigo, Eberton César Tavares, por sempre me incentivar a conquistar meus objetivos. Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Atílio Catosso Salles, pelo conhecimento compartilhado, pela disponibilidade sempre que preciso e por toda contribuição nesta pesquisa. Agradeço a Profa. Dra. Camila Claudiano Quina Pereira, da UNIVÁS, pelas diversas contribuições e pelo aceite em participar desta banca de defesa. Agradeço a Profa. Dra. Amanda Maria Bicudo de Souza, do IFSP, por fazer parte desta banca de defesa e por suas contribuições neste estudo. Agradeço também a Profa. Dra. Ingridy Simone Ribeiro, do IFSULDEMINAS, por fazer parte da banca de qualificação e suas contribuições no trabalho. Agradeço a todos os professores da Universidade do Vale do Sapucaí que, de alguma forma, contribuíram com este estudo, em especial cito a Profa. Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges pelas diversas contribuições ao longo dessa jornada. Agradeço ainda aos professores que estiveram presentes em parte desta caminhada, Prof. Dr. Nelson Lambert e Profa. Dra. Neide Pena Cária, que de maneira muito carinhosa também deixaram suas contribuições para este trabalho. Agradeço a todos que me auxiliaram, direta ou indiretamente, para a realização deste sonho. Gratidão!

“Porque Dele, e por meio Dele, e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória para sempre. Amém”. Romanos 11.36 (Bíblia Sagrada)

“Porque para como Deus não há aceção de pessoas”. Romanos 2.1(Bíblia Sagrada)

RESUMO

MAIA, K. A. **Educação inclusiva no ensino superior:** uma análise da formação e atuação docente. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG.

O processo educacional inclusivo, enquanto concepção de educação contemporânea, consolidou-se após o ano 1994, tendo como marco histórico a Declaração de Salamanca, na qual a expressão - educação inclusiva - foi utilizada pela primeira vez. Esta concepção de educação possui como base o direito ao acesso, à participação e ao letramento de todos, incluindo, em salas regulares de aula, discentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. A educação inclusiva demanda e envolve a ação de diferentes setores da sociedade que se relacionam de modo interdependente, dentre elas, destacamos a atuação docente. O objetivo geral foi investigar e analisar a formação e a compreensão do trabalho do docente numa perspectiva de educação inclusiva em três estabelecimentos de ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento, sendo uma instituição pública e duas privadas, localizadas em uma cidade do sul de Minas Gerais. Optou-se por uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, do tipo exploratória, descrita e de campo, contando com a participação de 65 docentes atuantes no ensino superior. A análise dos dados quantitativos evidenciou, mediante análise estatística, um déficit na formação docente na perspectiva inclusiva, refletindo no despreparo para atuação do docente, no processo de instruir e na aquisição da aprendizagem, junto a alunos com deficiência no ensino superior. Dos docentes participantes, 63,1% são doutores, a maioria possui mais de 10 anos de formação e atua no ensino superior há mais de 10 anos. Segundo os resultados, 67,7% já atuaram junto a alunos com deficiência; no entanto, não se sentem preparados para atuar junto a alunos com deficiência (46,2% se sentem pouco preparados e 26,2% se consideram sem preparo) e mais da metade (correspondendo a 63%) dos docentes sentem dificuldade de atuar na promoção do ensino-aprendizado desses alunos; as deficiências que foram consideradas de maior dificuldade de atuação para os docentes foram as intelectuais e as auditivas. Os resultados qualitativos encontrados demonstraram que, na percepção dos docentes participantes, uma boa formação para atuar junto a alunos com deficiências se daria mediante a: Curso, Seminário, Oficina e Fórum; Educação Continuada; Vivência prática; Matriz curricular graduação e pós-graduação; Pesquisa e Estudo. Diante dos achados deste estudo, podemos inferir que a titulação, tempo de formação e atuação não traduzem necessariamente no preparo para lidar com alunos com deficiência, sendo, portanto, fundamental uma formação docente que vá muito além das capacitações, mas que perpassa pela formação inicial e continuada, numa abordagem tridimensional de ensino, extensão e pesquisa. Muito ainda há de se evoluir para uma real efetivação da educação inclusiva, a começar por uma efetiva formação e atuação docente na perspectiva inclusiva.

Palavras-chaves: Inclusão. Formação docente. Atuação docente. Ensino Superior.

ABSTRACT

MAIA, K. A. Inclusive education in university education: an analysis of teacher education and performance in a city in southern Minas Gerais. 2022. 164 f. Dissertation (Master) - Graduate Program in Education, Knowledge and Society, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG.

Inclusive education, as a concept of contemporary education, was consolidated after 1994, the historical landmark was a Salamanca Declaration, in which the term was used for the first time. This concept of education has a principle the guarantee of access, participation and learning for all, including students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities or giftedness in common classrooms. Inclusive education demands and involves the action of different social spheres that relate interdependently, among them, we highlight the teaching activity. The general objective was to investigate and analyze the training and performance of professional teaching in a perspective of inclusive education in three University institutions, from different areas of knowledge, one public and two private University, located in a city in the south of Minas Gerais. We opted for qualitative quantitative research, exploratory, described and in the field, with the participation of 65 professors working in higher education. The analysis of quantitative data showed, through statistical analysis, a deficit in teacher education from an inclusive perspective, reflecting the lack of preparation for teaching, in the teaching-learning process, with students with disabilities in higher education. Of the participating professors, 63.1% PhDs, most have more than 10 years of training and have been working in higher education for over 10 years. According to the results, 67.7% have already worked with students with disabilities; however, they do not feel prepared to work with students with disabilities (46.2% feel unprepared and 26.2% consider themselves unprepared) and more than half (corresponding to 63%) of the teachers have difficulty in promoting the teaching-learning process of these students; the deficiencies that were considered most difficult for teachers to act were intellectual and auditory. The qualitative results found showed that, in the perception of the participating professors, good training to work with students with disabilities would be given through: Course, seminar, workshop and forum; Continuing education; Practical experience; Undergraduate and graduate curriculum matrix; Research and study. In view of the findings of this study, we can infer that the degree, time since training and performance do not necessarily translate into the preparation to deal with students with disabilities, therefore, it is essential to have a teacher training that goes far beyond training, but that permeates initial training. and continued, in a three-dimensional approach to teaching, extension and research. There is still a lot to evolve towards a real implementation of inclusive education, starting with an effective training and teaching performance in an inclusive perspective.

Keywords: Inclusion. Teacher training. Teaching activities. University education.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019.....	40
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses de doutorado encontradas no Portal de Busca Integrada USP com os descritores “educação inclusiva” e “formação” nos filtros “título” e “contém” com operador booleano “e”	86
Quadro 2 – Frequência dos relatos encontrados para cada categorização.	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2019.....	41
Gráfico 2 – Tempo de formação dos participantes.....	90
Gráfico 3 – Atual titulação dos participantes.	90
Gráfico 4 – Tempo de atuação docente no ensino superior.....	92
Gráfico 5 – Atuação docente no ensino superior junto a alunos com deficiência.....	93
Gráfico 6 – Como os docentes se consideram para atuar com alunos com deficiência.	95
Gráfico 7 – Dificuldade dos docentes para atuar promovendo o processo ensino-aprendizado junto a alunos com deficiência.....	96
Gráfico 8 – Tipo de deficiência que os docentes consideram com maior dificuldade para atuar junto ao aluno no processo de ensino aprendizagem.....	98
Gráfico 9 – Atividades que os docentes participaram que foram fundamentais para sua formação na perspectiva de educação inclusiva.	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADA	Americans with Disabilities Act
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDEn	Base de Dados de Enfermagem
CEB	Câmara de Educação Básica
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CID-10	Classificação Internacional de Doenças e Problemas de Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONEP	Conselho Nacional de Ética e Pesquisa
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DI	Deficiência Intelectual
EAD	Educação a Distância
EI	Educação Inclusiva
IES	Ensino Superior
ESA	Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MS	Ministério da Saúde
NEE	Necessidade Educativa Especial
NEFTI	Núcleo de Estudos e Formação Docente, Tecnologia e Inclusão
ODS	Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas

OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Panamericana da Saúde
PcD	Pessoa com Deficiência
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PEA	Processo Ensino-Aprendizagem
PROFEI	Professores em Educação Inclusiva em rede nacional
PPGEEs/ UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos
ProEB	Programa Nacional de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
QI	Quociente de Inteligência
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SD	Síndrome de Down
Medline	Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica
TECI	Tecnologias, educação, ciências e inclusão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil e de Portugal
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
USP	Universidade de São Paulo
UNIVAS	Universidade do Vale do Sapucaí
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	15
2	DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A INCLUSIVA	25
2.1	PERSPECTIVA HISTÓRICA: O MOTE DA INCLUSÃO	25
2.2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS ASPECTOS LEGAIS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	28
2.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR	37
3	FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	50
4	RIGOR E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	69
4.1	PROCEDIMENTOS DE REVISÃO DE LITERATURA	71
4.1.1	Procedimentos para busca por teses: formação e educação inclusiva ..	73
4.2	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	81
5	TESES FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RESULTADOS E ANÁLISE	85
6	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DOS RESULTADOS À ANÁLISE.....	89
6.1	UMA “BOA FORMAÇÃO” NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA VISÃO DOCENTE	103
6.1.1	Categoria I – “Boa formação” por meio de curso, seminário, oficina e fórum.....	105
6.1.2	Categoria II – “Boa formação” por meio da educação continuada	110
6.1.3	Categoria III – “Boa formação” mediante vivência prática	117
6.1.4	Categoria IV – “Boa formação” mediante a matriz curricular na graduação e pós-graduação	122
6.1.5	Categoria V – “Boa formação” por meio de pesquisa e estudo	125
6.1.6	Categoria VI – Outras percepções	128
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE A - MEMORIAL: ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO	154
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
	APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS	159
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	160

ANEXO A - PROTOCOLO DE APROVAÇÃO CEP.....	162
--	------------

1 INTRODUÇÃO: APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

“Não tenho nenhum talento especial, apenas sou apaixonadamente curioso.”
(EINSTEIN).

Este estudo é resultado de uma inquietação da autora que, curiosamente, propôs a estudar sobre a formação e a atuação docente na perspectiva inclusiva no ensino superior. Entendemos que a curiosidade gera inquietações e as inquietações produzem pesquisa, e a pesquisa, por sua vez, gera conhecimento que satisfaz as inquietações. Uma vez que acreditamos no valor das pesquisas científicas e na sua contribuição para novas perspectivas educacionais, propomo-nos a deixar uma parcela de contribuição para a comunidade científica sobre a temática em questão.

A escola contemporânea foi estruturada para atender uma demanda de alunos, no entanto, essa demanda diversifica-se a cada dia, exigindo da escola uma reformulação e inovação em todo seu sistema, com necessidade de utilizar diversas estratégias de ensino que possibilitem atender a todos os indivíduos. E, apesar de não ser uma tarefa fácil, muitos professores têm demonstrado que é possível trabalhar em sala de aula com diversidade e também implementar a educação inclusiva, uma vez que a inclusão social é responsabilidade de todos, principalmente daqueles envolvidos com a educação (SILVA NETO *et al.*, 2018).

No entanto, nem sempre foi assim, ao traçar uma perspectiva histórica sobre a escolarização no Brasil, é possível perceber que o ambiente educacional foi, por muito tempo, configurado como privilégio de poucos, caracterizando uma visão limitadora da educação, ou seja, marcada por um processo de exclusão legitimado por políticas e práticas educacionais destinadas a um grupo reduzido, o qual era representado pela elite. A classe pobre estava à margem da educação (SEEGGER; HENN; MORGENSTERN, 2020; SOUZA, 2019). Se a estes lhes eram negado o direito à educação, mais ainda às pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiência são, historicamente, vítimas de preconceitos e de segregação social. Em diversas civilizações, a pessoa com deficiência era considerada um indivíduo à margem da sociedade, com restrições de oportunidade no âmbito educacional e profissional (CUNHA, 2015; PACHECO; ALVES, 2007). Ficando na maioria das vezes enclausuradas em suas casas ou em locais de tratamento, quando não eram mortas conforme costume de algumas culturas. Nessa

época, possuir alguma deficiência era visto como maldição, muitas vezes, considerado como algo satânico (SILVA NETO *et al.*, 2018). As referências descrevem o predomínio de concepções místicas, mágicas e misteriosas voltadas à população com deficiência (GARCIA, 2010). Se lhes eram negado o direito à vida, o acesso à educação e, posteriormente, à profissionalização, certamente, estavam muito mais à margem da convivência em sociedade.

Quando falamos em “deficiência”, esse termo vem sofrendo modificações ao longo dos anos, o qual também já foi representado, anteriormente, pelo termo “incapacidade” ou “incapaz” (AMIRALIAN *et al.*, 2000). Termo já não utilizado, sendo reconhecido como pejorativo.

Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e, em seu artigo primeiro, definia:

O termo pessoas deficiente refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida social “normal”, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ONU, 1975, p. 1).

Tal definição enfocava somente a pessoa e ignorava as barreiras diversas que impedem o desenvolvimento de potencialidades e que bloqueiam a inclusão de pessoas com limitações, sem considerar questões como acessibilidade ao meio físico, situação social e econômica, e sem vislumbrar propostas para igualdade de oportunidades nos equipamentos e nas relações sociais (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013).

Atualmente, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) em seu Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Mediante conceito referido, nota-se que a pessoa com deficiência, diferente do que pensa a maioria, não engloba somente as pessoas com deficiência física, mas abrange não só os aspectos físicos como também o intelectual, o sensorial e o mental, que podem impedir sua participação plena e efetiva na sociedade de igual modo com as demais pessoas. Nesta Lei são consideradas também a interação com as barreiras

de acessibilidade, portanto. esse conceito torna-se mais amplo. Logo, é com base nesse conceito da Lei 13.146/2015 que este estudo se ancora, quando citamos, ao longo do texto, o termo “pessoas com deficiência”.

Conforme a Lei 13.146/2015, em seu Art. 3º, inciso IV, barreira se refere à:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

Conforme o exposto, percebemos que são diversas as barreiras de acessibilidade, as quais englobam questões estruturais, humanas, comportamentais, tecnológicas, entre outras, que podem impedir a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Conhecer alguns conceitos, como integração, segregação e inclusão, possibilita-nos uma melhor compreensão dessa trajetória da educação, uma vez que essas terminologias produziram efeitos nas políticas e na prática docente.

Segundo Sasaki (2003), no âmbito da educação, temos: 1) a exclusão: compreende a fase em que nenhuma atenção educacional era provida às pessoas com deficiência, as quais também não recebiam outros serviços; 2) a segregação: pessoas com deficiência eram atendidas em instituições, excluídas da sociedade e da família; 3) a integração: inserção de pessoas com deficiência em classes especiais dentro de escolas comuns; 4) a inclusão: que visa à participação plena e igualitária de oportunidades, assim como os demais alunos.

Todavia, a exclusão não se trata apenas de “não incluir”, negar acesso, também se torna uma forma de exclusão. Portanto, a exclusão não deixou de existir nos dias de hoje, ela apenas mudou seu formato. Para Mantoan (2003, p. 12), “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras”.

Como citado, anteriormente, por Sasaki (2003), a ideia de integração refere-se à integração física que envolvia a construção de classes especiais em escolas, mas organizadas de modo que também não atendiam plenamente à inclusão (SILVA NETO *et al.*, 2018).

Segundo Soder (1981), existiam quatro graus de integração: a física, na qual se compartilha espaços; a funcional, quando se utilizam os mesmo espaços e recursos; a social, integram a classe regular e comunitária, na qual continua a integração na juventude e na vida adulta.

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do termo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas também é utilizado para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais ou residências para deficientes (MANTOAN, 2003).

Quanto à inclusão, ela é incompatível com a integração, pois prevê a completa e sistemática inserção escolar de todos os alunos, sem exceção, em salas de aula do ensino regular. Para isso, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. É preciso lidar com as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar (MANTOAN, 2003). A universidade deve proporcionar esse espaço para o diálogo e para uma convivência democrática.

A sala de aula é um ambiente de possibilidades, onde se tem a oportunidade de abrir a mente e de encarar a realidade. Como proposto por Paulo Freire, devemos educar para o pensamento. Se a sala de aula é potencialmente um espaço dialógico e, nós - como educadores - devemos acolher as demandas dos estudantes (LIMA *et al.*, 2021). Além de incentivar representantes PcD (pessoa com deficiência) nos colegiados e de criar espaços para que todos possam falar.

Ao falarmos em deficiência, não poderíamos deixar de citar, também, sobre o capacitismo. O capacitismo é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que as define como menos capazes. Dessa maneira, define-se a capacidade do outro mediante uma compreensão normatizada e autoritária sob o padrão corporal humano. A relação de insuficiência desses corpos é projetada sobre os sujeitos que são fixados como incapazes devido à sua condição, assim, sem que se faça menção a outros fatores envolvidos. Na esfera da nomeação dos “ismos” e “obias” (racismo, machismo,

homofobia, etc.), o capacitismo ainda é uma palavra desconhecida por muitas pessoas (VENDRAMIM, 2019).

Enquanto sociedade, fazemos nossos julgamos de “capacidades”, baseado no que podemos visualizar no outro, sem considerar outras dimensões que envolvem este ser humano. A limitação quem vai dizer é a própria pessoa. Não cabe à sociedade esse julgamento e seleção. Falar em inclusão não é apenas não excluir. Deixar de dar acesso também é uma forma de exclusão, que por sinal, muito utilizada nos dias atuais. Deixamos de dar acesso quando somos capacitista e colocamos nas pessoas com deficiência uma limitação imposta por nós, não por elas. Deixamos de dar acesso quando rotulamos essas pessoas como incapazes para determinada atividade ou função, quando a tratamos como “coitados”, com expressão de pena e de dó. Ao invés de olharmos para eles como “coitadinhos” (termo bastante utilizado) devemos olhá-los como potenciais para uma sociedade com diversidades. Todos são capazes. As incapacidades somos nós que colocamos a eles, quando achamos que um cego não pode ser um escultor, ou um surdo não pode ser um músico, entre outros exemplos.

Cunha (2015, p. 69) corrobora com esse pensamento ao dizer que, “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades”. A realidade é que “Todos nós temos limitações; é preciso apenas respeitá-las” (SOUZA, 2013, p. 162). No entanto, grande parte da sociedade ainda não sabe valorizar as diferenças e seus potenciais.

Por ser uma prática recente nas nossas escolas e para que possamos entendê-la melhor, é preciso conhecer alguns marcos político-legais que deram início a então chamada educação inclusiva.

Um dos grandes marcos político-legais da educação é retratado pela Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, que já garantia em seu Art. 26º, que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 1948, p. 4).

Desde de 1948, o ensino já era respaldado, no âmbito legal, como direito de todos. No Brasil, um grande marco histórico foi a Constituição Federal de 1988, que

prevê, no Art. 205, a educação garantida como direito de todos e dever do Estado e da família e, com finalidade de pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Ao definir a educação com finalidade de preparo para o mercado de trabalho, subentende-se que o ingresso no ensino superior se faz inerente também à formação do educando. No entanto, apesar de citar tal informação, a Constituição não disponibilizou em seus incisos complementos que dessem outros subsídios para tal, o que se complementou somente em leis subsequentes. Portanto, observa-se uma imparcialidade das informações, já que a Lei Maior dita o que fazer, porém não descreve como realizar.

Em seu Art. 206, a Constituição prevê que o ensino será ministrado com base em princípios, entre eles, o de igualdade de condição de acesso e de permanência na escola. Mediante o Art. 208, inciso III, a Constituição de 1988 também garante: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 140). Neste inciso, é notória a iniciativa de se fazer a educação inclusiva, uma vez que descreve a rede regular como preferência para o atendimento educacional especializado. Próximo a década de 90, a promulgação constitucional representou, portanto, o início de uma longa trajetória, marcada por diversas conquistas, no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da educação. É crível que essa década teve grande representatividade para o setor educacional, inclusive no que diz respeito à educação inclusiva.

Nas últimas décadas, a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, nas organizações, no acesso à educação tem sido discutida de forma mais evidente, tornando-se mais divulgada nos meios sociais, principalmente por intermédio de legislações e de ações de senso coletivo.

Os movimentos sociais emergem, em nossa sociedade, com o intuito de defender as minorias/grupos vulneráveis, o que significa assegurar os direitos básicos, como a livre expressão, o direito de ir e vir, o trabalho, a educação, a seguridade social, a cultura, o lazer, o esporte e a moradia, que são direito de todos, e não poderia ser diferente no âmbito das associações voltadas às pessoas com deficiência (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013).

A deficiência não pode ser limitação para o acesso à educação, já que é de extrema importância para o aluno com deficiência, que busca aprender e se profissionalizar, a fim de ingressar/concorrer no mercado de trabalho de maneira justa

e igualitária, vislumbrando a inserção profissional e social (PRANDI *et al.*, 2018). Possibilitar o ingresso de pessoas com deficiência também no ensino superior permite a esses cidadãos o acesso também mais justo ao mercado de trabalho, além de favorecer um cargo com melhores condições de trabalho e melhor remuneração. Nesse sentido, cabe ao docente facilitar o processo ensino-aprendizagem e permitir a inclusão desses alunos.

Para tal, faz-se necessário uma educação inclusiva que valorize a diversidade cultural, assim, as pessoas com deficiência terão a chance de conquistar sua formação universitária, potencializando suas chances no mercado de trabalho. De igual modo, a universidade estará cumprindo seu papel de democratizar o ensino, exercendo a inclusão social (MESQUITA; BAPTISTA, 2019). Todavia, a inclusão social no âmbito do ensino superior ainda é um desafio e traz diversas reflexões necessárias e emergenciais, uma vez que a universidade é um espaço de produção do conhecimento, que contribui na formação humana do indivíduo, e tem o desafio de aceitar essa diversidade, promover uma educação de qualidade a todos os acadêmicos bem como assegurar a formação de alunos comprometidos com uma sociedade mais democrática, igualitária e justa (MESQUITA; BAPTISTA, 2019).

Para que haja uma educação inclusiva é importante que o profissional docente esteja qualificado para atuar junto à universidade, à sociedade e à família, conforme as políticas de inclusão. Não se faz educação inclusiva sem um olhar e uma atuação inclusiva do professor, seja qual for o nível de ensino. Todavia, não é tão simples assim, visto que as políticas públicas, questões institucionais e estruturais, tais como tecnologias, acessibilidade, ferramentas para o docente, condições favoráveis de trabalho, entre outros, também influenciam significativamente no processo de inclusão nas universidades. O docente complementa os demais elementos necessários para uma a educação inclusiva.

No entanto, é indiscutível a necessidade de uma “boa formação” docente para que este possua competências e habilidades necessárias para atuar junto aos alunos com deficiência e proporcionar um processo de ensino-aprendizagem eficiente ao educando. Então, partindo desses princípios, percebeu-se a necessidade de pesquisar sobre a formação e a atuação docente voltada para uma perspectiva inclusiva no ensino superior.

Falar em diversidade traduz, obrigatoriamente, em falar sobre respeito às diferenças e buscar ações de cidadania com reconhecimento dos direitos e da

valorização do ser humano. A diversidade não pode dar margens para a desigualdade, a discriminação e a exclusão, e sim, ser o eixo disparador na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva (BERNI; OMODEI, 2016).

Em um exercício introspectivo sobre os pontos de partida deste estudo, percebo que a busca e as inquietações da pesquisa estão alicerçadas na minha trajetória formativa enquanto docente, mestranda e investigadora. Este encontro com o objeto da pesquisa se apresenta descrito no memorial (APÊNDICE A).

Mediante o exposto, justifico o estudo, pois considero que o mesmo possa suscitar novos achados em relação a atuação e a formação docente na perspectiva inclusiva e trazer novas reflexões a respeito da temática, podendo contribuir para a comunidade científica e para a sociedade. Expor sobre a diversidade, em especial dos alunos com deficiência, permite uma ampla reflexão a respeito da temática, fomenta esperança em contribuir com uma nova perspectiva na formação docente, com um olhar mais inclusivo também no ensino superior. Consideramos, também, que estudo possui um cunho social, visto a abordagem de questões de inclusão na sociedade e nas universidades como forma de democracia e suas relevâncias se retratam na ordem de formação docente e inclusão, por meio da Educação Inclusiva, gerando novas reflexões a respeito da temática.

Espera-se que os resultados desta pesquisa auxiliem no esclarecimento em relação ao objeto de estudo, permitindo de um novo pensar sobre a formação do profissional docente frente à educação inclusiva. Também poderá contribuir, em certa medida, com a comunidade científica, servindo como referência para outros estudos, o que se torna necessário, visto a importância desse tema para uma educação mais inclusiva na sociedade atual.

Para tal, suscitam-me as **questões** norteadoras a serem esclarecidas neste estudo: o profissional docente sente que sua formação possibilita sua atuação junto a alunos com deficiência? A formação do profissional docente engloba conhecimentos voltados para a educação inclusiva de aluno com deficiência? Qual a percepção de docentes em relação à própria formação e atuação frente à educação inclusiva no ensino superior?

No entanto, faltam estudos científicos, relatos, artigos e reflexões de como ocorre a inclusão de alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES), evidenciando a dificuldade na elaboração de políticas públicas que garantam ao estudante o acesso e a permanência nesta modalidade de ensino (GARCIA;

MUNHOZ, 2020). Estudos sobre a inclusão no ensino superior se fazem cada vez mais necessários (TOMELIN *et al.*, 2018).

Entende-se que esses autores reforçam a necessidade de novos estudos voltados para a educação inclusiva no ensino superior e para tal torna-se essencial conhecer sobre a formação e atuação dos profissionais docentes, os quais serão coparticipantes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, efetivando a prática educativa. Conhecer a respeito da formação e atuação do profissional docente facilita a compreensão de sua prática pedagógica e nos direciona para novas reflexões sobre o “protagonismo” do professor na perspectiva inclusiva. Afinal, os professores se sentem “preparados” e aptos para atuar junto a alunos com deficiência? E o que é preciso para que isso aconteça?

Mediante o panorama citado, este estudo teve por **objetivo geral** investigar e analisar a formação e a atuação do profissional docente numa perspectiva de educação inclusiva em três instituições de ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento, sendo uma instituição pública e duas privadas, localizadas em uma cidade do sul de Minas Gerais.

Quanto aos **objetivos específicos** para a pesquisa elencamos: realizar uma revisão bibliográfica, a fim de aprofundar o conhecimento a respeito da temática, a qual será pesquisada; caracterizar os docentes para conhecer o perfil dos participantes deste estudo; investigar a percepção de docentes do ensino superior sobre sua relação e atuação com alunos com deficiência no ensino superior; investigar a formação desses docentes para atuar numa perspectiva de educação inclusiva.

Neste estudo, defendemos que a atuação docente na perspectiva inclusiva é peça fundamental para o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. No entanto, a atuação docente está intimamente atrelada à sua formação, e é exatamente essa formação que necessita de reestruturação política e pedagógica na perspectiva educacional inclusiva, de modo que a atuação docente possibilite a inclusão e se torne elemento indispensável na qualidade de ensino a todos, permitindo não somente o acesso como também a permanência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. Para a sistematização do estudo, organizamos esta dissertação em 5 capítulos, que detalharemos a seguir.

Iniciamos no capítulo I, com o texto introdutório, denominado: “**Introdução: aproximações epistemológicas**”, no qual descrevemos conceitos, como pessoa com deficiência, exclusão, segregação, integração, inclusão, barreiras de

acessibilidade, capacitismo; alguns marcos político-legais iniciais para a inclusão; a justificativa, questões norteadoras e os objetivos gerais e específicos do estudo.

No segundo capítulo: **“Da Educação Especial para a Inclusiva”**, abordamos uma breve perspectiva histórica da inclusão, a respeito da educação inclusiva com início na educação especial, a educação inclusiva e seus aspectos legais, políticos e pedagógicos e a educação inclusiva no ensino superior: alguns apontamentos.

No terceiro capítulo: **“Formação docente na perspectiva inclusiva”**, descrevemos a respeito da formação docente como parte dos elementos para a educação inclusiva, discutimos os termos “formar” e “capacitar”, os aspectos legais que englobam a formação docente e estudos que evidenciam a respeito da formação docente na perspectiva inclusiva.

No quarto capítulo: **“Rigor e Percursos Teórico-Metodológicos”**, enfatizamos quanto à necessidade do rigor e de critérios de qualidade para as pesquisas em educação. Em seguida, detalhamos o método da pesquisa, apresentamos os direcionamentos metodológicos do estudo, como quali-quantitativo e de cunho exploratório, descritivo e de campo, cenário de estudo, quanto aos participantes, com os seus critérios de escolha. Por fim, descrevemos os procedimentos de revisão bibliográfica, os procedimentos de busca por teses, os procedimentos da coleta de dados, os procedimentos de análise de dados e a caracterização dos participantes.

No quinto capítulo intitulado: **“Teses formação e educação inclusiva: resultados e análise”**, apresentamos os resultados da busca por teses de doutorado que tratavam a respeito da formação e da educação inclusiva.

No sexto capítulo intitulado **“Formação e atuação docente na perspectiva inclusiva no ensino superior: dos resultados à análise”**, foram descritos os resultados encontrados no estudo, mediante coleta de dados da caracterização docente ao objeto de estudo. Juntamente com os resultados explanamos também nossa análise e discussão a respeito dos achados.

Por fim, apresentamos as **Considerações Finais**, nas quais tecemos reflexões a partir dos resultados obtidos e das bases teóricas da pesquisa, apontando novos caminhos e possíveis inquietações a respeito da inclusão no ensino superior, das políticas relativas à permanência e à formação continuada do docente universitário diante dos alunos com deficiência.

2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A INCLUSIVA

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (FREIRE).

Este capítulo abordará sobre a educação especial e a educação inclusiva, com ênfase na proposta da educação inclusiva e como ela se desenvolve no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Será retratado ainda, neste capítulo, alguns estudos referentes à temática, incluindo as principais dificuldades e os avanços encontrados na educação inclusiva no Brasil, no ensino regular ao ensino superior, na visão de estudantes e de docentes e que fortalecem o estudo em questão. Além de citar, no decorrer do texto, os aspectos legais, políticos e pedagógicos.

O capítulo está apresentado em três sub tópicos: o primeiro abrange a perspectiva histórica - o mote da inclusão; o segundo descreve alguns aspectos legais, políticos e pedagógicos da Educação Inclusiva e o terceiro destaca a educação inclusiva e sua face no ensino superior

2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA: O MOTE DA INCLUSÃO

De acordo com Blanco (2003), nesse processo, podemos fragmentar o tratamento dado às Pessoas com Deficiência em quatro práticas diferentes. A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência era consideradas como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (BLANCO, 2003).

O cenário da exclusão começou a modificar na Idade Média, uma vez que as pessoas com deficiências passaram a ter “direito à vida”, à medida que as práticas de extermínios passaram a ser condenadas. Isso deve-se aos ideais do Cristianismo, presentes nesta época, que não mais consideravam essas pessoas como anormais e pregavam que “todas as criaturas são filhos de Deus”, e, portanto, não merecem a morte. Entretanto, nessa época, a segregação ainda fazia parte da conduta social,

orientando a prática dos indivíduos (BLANCO, 2003; SEEGER; HENN; MORGENSTERN, 2020; SILVA NETO *et al.*, 2018).

O advento do Cristianismo trouxe mudanças em diferentes aspectos, ressignificando a forma pela qual as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas pela sociedade em geral. Nesse contexto, o conteúdo da doutrina cristã vai ganhando força, voltada para os princípios de caridade, de amor ao próximo e de valorização, dentro dos quais estavam aqueles que eram vítimas de doenças crônicas, de defeitos físicos ou de problemas mentais. Por influência do Cristianismo, no século IV, no ano 315, o Imperador Constantino editou uma lei no intuito de disseminar a ideia de que não era moralmente correta a eliminação de filhos nascidos com deficiência, considerando este costume como um crime. No entanto, mesmo com a caridade e a solidariedade durante a Idade Média, as referências gerais desta época ainda situam as pessoas com deformidades físicas, sensoriais ou mentais na camada de excluídos. Portanto, quando se observa a História Antiga e Medieval, encontram-se dois tipos de tratamento que receberam as pessoas com deficiência: de um lado, a rejeição e a eliminação sumária e, de outro, a proteção piedosa (AMARAL, 1994; GARCIA, 2010; SILVA NETO *et al.*, 2018; SOUZA, 2006).

O período conhecido como “Renascimento” também não resolveu esta situação advinda da Idade Média de maneira automática, mas marcou uma fase mais esclarecida da humanidade, por meio dos direitos reconhecidos como universais, a partir de uma filosofia humanista e com o avanço da ciência. Com o avanço da ciência e a libertação dos dogmas e das crenças da Idade Média, o homem deixou de ser escravo dos poderes naturais ou da “ira divina”, modificando seu modo de pensar em muitos aspectos. Ao longo dos séculos XVI e XVII, em diferentes países europeus, foram sendo construídos locais de atendimento específico para pessoas com deficiência, além dos tradicionais abrigos para pobres e velhos. No século XIX, embora ainda não se pensasse na integração da pessoa com deficiência à sociedade, surgiam, cada vez mais, locais específicos para o atendimento dos cegos, dos surdos ou dos mutilados de guerra. Essas novas organizações que surgiam não se destinavam apenas à assistência desses indivíduos, mas também aos estudos e pesquisas para definir formas mais adequadas de atuação com esse grupo de pessoas. A assistência às crianças com deficiência também aumentou com o desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específicos. No início do século XX, na Europa, entre 1902 e 1912, há registros da existência de pelo menos

vinte instituições destinadas ao atendimento exclusivo de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência. Nos EUA, em 1904, realizou-se o primeiro congresso mundial, na cidade de Saint Louis, destinado a estudar todos os problemas relacionados à educação e à saúde das pessoas surdas (AMARAL, 1994; GARCIA, 2010; SILVA NETO *et al.*, 2018).

No período entre guerras foi comum entre os países europeus o desenvolvimento de programas e centros de assistência para veteranos de guerra. Dado o elevado contingente de amputados, cegos e outras deficiências físicas (e transtornos mentais) este tema foi ganhando relevância política nos países e também internacionalmente, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU). A “peripécia” da trajetória das pessoas com deficiência passaria a ganhar seus “holofotes” e ser objeto do debate público e ações políticas, assim como outras questões de relevância social, ainda que em ritmos distintos de um país para o outro (GARCIA, 2010; SILVA NETO *et al.*, 2018).

Essas conquistas foram ocorrendo em diferentes períodos históricos e regiões, e não poderia ser diferente quando consideramos o processo que levou à formação no Brasil. O avanço da ciência e da medicina ao longo do século XX trouxe consigo uma clara associação entre a deficiência e a área médica, traduzindo em uma maior atenção em relação as pessoas com deficiência. Nesse contexto, temos a criação do Hospital das Clínicas de São Paulo, na década de 40, que significou a produção de novos estudos no campo da reabilitação, como também a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854), em meados do século XIX, deixando explícita a relação entre doença e deficiência (BLANCO, 2003; GARCIA, 2010; SILVA NETO *et al.*, 2018).

Felizmente, com o tempo, percebeu-se que, assim como acontecia em outros países, as pessoas com deficiência poderiam estar nos ambientes sociais. Esta percepção ganhou ainda mais forças na expansão de leis e decretos, a partir da década de 80 (LIMA, 2006; GARCIA, 2010; SILVA NETO *et al.*, 2018;). No entanto, desde a década de 80, muito ainda se caminha nessa direção, uma vez que “aceitar” as pessoas com deficiência nos ambientes sociais não se configura inclusão.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS ASPECTOS LEGAIS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

A educação inclusiva teve seu início com a chamada “educação especial”, a qual foi criada quando a educação ainda era um privilégio da minoria econômica (SANCHES; TEODORO, 2006; SILVA NETO *et al.*, 2018). No entanto, pode-se afirmar que a educação especial não é igual à educação inclusiva, e sim uma ramificação da educação inclusiva, ou seja, todo aluno com alguma dificuldade educativa deve ser incluso na educação, exigindo uma visão diferenciada de seu professor (ULSENHEIMER; SILVA, 2020). Esses dois termos, ainda que parecidos, possuem conotações diferentes na prática, mas por vezes acabam sendo confundidos com frequência e configurados como “uma coisa só”.

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, disponibilizando um atendimento especializado aos indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ ou de comportamento, e altas habilidades (CUNHA, 2015; GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007). “Na década de 50 começaram a surgir as primeiras escolas especializadas e as classes especiais. A Educação Especial se consolidava como um subsistema da Educação Comum” (BRASIL, 2005, p. 6). Na Educação Especial brasileira, nas décadas de 70 e 80, um aspecto marcante foram as críticas voltadas para os recursos e modalidades de atendimento da época, os quais eram considerados segregativos (OMOTE, 1999). “Na década de 70, com o surgimento da proposta de integração, os alunos com deficiência começaram a frequentar as classes comuns” (BRASIL, 2006, p. 6). Ainda que houvesse um atendimento a essas pessoas intituladas “com necessidades educacionais especiais”, a Educação Especial, em seu início, ainda não se tinha uma proposta de inclusão e, sim, de integração.

O conceito “special educational needs” ou necessidades educativas especiais (NEE), foi introduzido por Warnock Report, em 1978, substituindo a categorização médica das crianças e dos jovens em situação de deficiência. Deixaram de ser consideradas apenas com critérios exclusivamente médicos, passando a ser visto também com critérios pedagógicos. Esse termo, posteriormente, no ano de 1981, na Inglaterra, com o Education Act, foi definido oficialmente como uma criança com dificuldades de aprendizagem que necessita de uma intervenção educativa especial.

Por muito tempo, tal termo tornou-se propínquo às crianças em situação de deficiência, substituindo as várias categorias de deficiência pelo termo genérico de necessidades educativas especiais ou específicas (SANCHES; TEODORO, 2006). O conceito foi adotado na Declaração de Salamanca, em 1994, e redefinido o termo “necessidades educativas especiais”, como: “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO, 1994, p. 6-7). Posteriormente, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, traz descrito em seu Art. 5º, que se consideram educandos com necessidades educacionais especiais, os que durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

Por meio desta Resolução, amplia-se a descrição do termo “necessidades educacionais especiais” e dá outras providências, entre elas, o Art. 7º que descreve que: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p. 2).

Assim, o panorama da educação especial foi se modificando ao longo dos anos, uma vez que os profissionais da área se voltaram para a busca de uma nova visão de se fazer a educação, com alternativas menos segregativas e mais inclusivas (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007; SANCHES; TEODORO, 2006). No Brasil, atualmente, a educação especial perpassa todos os níveis da educação, das etapas e das modalidades, sendo uma modalidade educacional destinada ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva vem se expandindo cada vez mais na sociedade contemporânea, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos educandos, por meio da construção de práticas e de ações pedagógicas mais inclusivas, mas também a

eliminação das barreiras encontradas no ambiente escolar (COSTA- RENDERS; GONÇALVES, 2020).

Então, afinal, o que é a educação inclusiva? A educação inclusiva tem por proposta a educação de todos os alunos juntos, deixando-os aptos para o convívio em sociedade a partir da escola. Para tal, é preciso compreender que o ato de incluir é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo. Incluir é reconhecer que outros, além de nós, têm o direito de participar nas diversas esferas sociais, seja profissional ou educacional, independentemente de sua diversidade. (SANCHES; TEODORO, 2006; SILVA NETO *et al.*, 2018).

De acordo com Ainscow (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a participação e a aprendizagem. A inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e em serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores.

Nessa perspectiva de educação inclusiva, espera-se uma “real inclusão” dos alunos com deficiência, convivendo e aprendendo em uma mesma sala de aula juntamente com os demais alunos, promovendo dessa forma não apenas uma integração, mas uma inclusão, por meio de recursos físicos, estruturais e pedagógicos que propicie aos educandos um processo de ensino-aprendizagem que lhe seja eficiente.

Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos, sendo, portanto, a transformação para uma sociedade inclusiva. Pautada numa abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas individualidades, tem como objetivo a inserção social e, assim, promover o crescimento e a satisfação pessoal da pessoa com deficiência. Todavia, a inclusão escolar não é uma tarefa fácil, haja vista que valores e preconceitos ainda estão enraizados em nossa cultura, mas é possível, para tal faz-se necessário uma transformação do pensar a escola (SILVA NETO *et al.*, 2018).

Podemos dizer que a educação inclusiva no Brasil somente começou a fundamentar-se a partir da década de 90, uma década marcada por novas mudanças na estrutura da sociedade e da educação escolar (MARTINS, 2019; POKER; VALENTIM; GARLA, 2018; SILVA NETO *et al.*, 2018; VITALINO, 2013). Chega, então, ao Brasil a nova terminologia denominada “Inclusão”, que vinha sendo discutida e

implementada nos países europeus e nos Estados Unidos (MARTINS, 2019). A partir de então, os sistemas de ensino passaram a se organizar para atender as necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive das pessoas com deficiência, de forma a respeitar suas especificidades. Adequações no espaço físico e na implementação de serviços de apoio, bem como no fazer pedagógico, foram incrementados no novo cenário da educação (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

Dois documentos internacionais tornaram-se referência da inclusão educacional nessa época: a Declaração Universal de Educação para Todos, realizada em 1990, em Joimten na Tailândia e a Declaração de Salamanca, realizada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, ocorrida na Espanha. A Declaração Universal de Educação para Todos, abordou em seu Art. 3º a necessidade de universalizar o acesso à educação e de tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades, em especial, no que diz respeito às pessoas com deficiência (ATIQUE; ZAHER, 1999; POKER; VALENTIM; GARLA, 2018; SANCHES; TEODORO, 2006). A Declaração de Salamanca defende que todos os estudantes, independentemente da dificuldade de aprendizagem ou deficiência, têm direito à educação inclusiva. (TOMELIN *et al.*, 2018). A partir de então, surge o termo “educação inclusiva”, com uma proposta de aplicação prática ao campo da educação. (SILVA NETO *et al.*, 2018).

Conforme a Declaração de Salamanca, o princípio básico da educação inclusiva é de:

[...] que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).

Interessante perceber, no descrito acima, que as escolas regulares devem se adaptar para atender as necessidades de todos os alunos, trazendo, com isso, grande responsabilidade para o sistema educacional.

Na educação inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e de participar de um modelo de educação em comum, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula.

Contudo, a escola inclusiva não é aquela que, apenas, coloca alunos com alguma deficiência na mesma sala, para ser considerada inclusiva, mas que

disponibiliza de estrutura física, humana e tecnológica que ofereça a esses alunos condições para o desenvolvimento humano e intelectual, possibilitando o convívio em sociedade. Favorecendo a todos os alunos não só aos alunos com deficiência (ULSENHEIMER; SILVA, 2020). É possível perceber que, quando se fala em inclusão e acessibilidade, não se pode tratar apenas das questões estruturais e físicas (WELLICHAN; SOUZA, 2017).

A educação inclusiva traz consigo uma mudança de paradigmas da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação. No entanto, para que isso seja possível, faz-se necessário uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para atender crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente (SILVA NETO *et al.*, 2018).

Avanços foram acontecendo ao longo dos anos. Na década de 90, um grande ganho da educação é a então chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou LDBEN, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, esta lei reafirmou alguns princípios já previstos pela Constituição, como o direito de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, entre outros (BRASIL, 1996). No entanto, é observado um acréscimo relevante, em seu Art. 4º, inciso V, o qual garante: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996). Ainda também não tão explícito, como nas leis subsequentes, porém complementando a Constituição de 1988, esta lei retrata um fator importante que diz respeito ao acesso aos níveis mais elevados do ensino, deixando subentendido o acesso ao ensino superior.

Posteriormente outras duas leis vieram complementar a respeito dessa temática e garantindo o acesso da pessoa com deficiência no ensino superior, são elas: a Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013 e a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. A Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, traz descrito em seu Art. 4º, inciso III, o direito de: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades[...]” (BRASIL, 2013, p. 1). Nesta lei, ao descrever o atendimento

especializado ao educando em todos os níveis, etapas e modalidade, garante, dessa forma, o acesso das pessoas com deficiência também no ensino superior.

Em complemento, com a promulgação da Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, respalda o direito de acesso à educação dessas pessoas prevista no Art. 4º “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 3). Esta lei respalda não somente o acesso igualitário das pessoas com deficiência na educação, mas assegura também este acesso em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, o qual descreve no seu Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).

Observa-se que o referido Art. vem reforçar o direito a uma educação inclusiva das pessoas com deficiência com foco no desenvolvimento máximo de todas as suas habilidades para que atinjam a aprendizagem e garantam a educação ao longo da vida e em todos os níveis de ensino.

Sob a influência desses documentos provenientes de conferências internacionais, associados a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), dá início a uma nova era da política pública inclusiva, que prevê o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas na escola com o apoio de estratégias, recursos e metodologias diferenciadas, a previsão do atendimento educacional especializado, como também a preocupação com a formação dos professores da educação especial e do ensino regular para atuar com essa diversidade. Observa-se, portanto, um avanço no número de ações a nível governamental que atingem a escola e a sociedade em geral, garantindo a igualdade de direitos (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

Neste sentido, observa-se uma nova forma de se visualizar a pessoa com deficiência, observando agora suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvendo alternativas para seu atendimento educacional no sistema regular de ensino,

considerando suas condições específicas. Ou seja, não considerando apenas a expressão de uma restrição de funcionalidade ou habilidade da pessoa com deficiência, mas sua totalidade (MARTINS, 2019).

Ainda nessa direção, porém percorrendo pelo campo da pedagogia, quando falamos em educação inclusiva, principalmente no que se diz respeito à educação para crianças, mencionamos a contribuição de Vygotsky para fundamentar estudos que tratam sobre essa temática no Brasil. Vygotsky dedicou boa parte de sua vida à educação de crianças com necessidades educativas especiais e razoável parte de suas obras é dedicada a elas. Ainda que produzida por volta de 1930, sua obra ainda fornece elucidações para compreensão dos problemas relativos à educação especial e para busca de uma intervenção inovadora (COSTA, 2006).

Fundamentado por Vygotsky, partimos do princípio que estamos em constante mudança e transformação e, que também se existem problemas, existem possibilidades, sendo os problemas fonte de crescimento. Portanto, qualquer “defeito” origina estímulo para formação de compensação. Exemplo disso é o caso da pessoa cega que ao ser privada da visão, desenvolve outras capacidades, processando estímulos exterior, tal como o braille. Sendo assim, adotar o paradigma vygotskyano nos remete a apostar nas possibilidades de desenvolvimento do sujeito de necessidades educativas especiais (COSTA, 2006).

A partir do conceito criado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky investiu no desenvolvimento de sujeitos com uma enorme gama de dificuldades, como crianças diagnosticadas na época como “deficientes mentais”, pois mediante o conceito de ZDP, mostra-nos que, com a ajuda do outro – adultos, professores - é possível a criança produzir mais do que produziria sozinha. Vygotsky acreditava que todas as crianças podem aprender e se desenvolver e, as deficiências mais sérias podem ser compensadas com ensino apropriado (COSTA, 2006; RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018). Portanto, entende-se que os alunos com necessidades educacionais especiais aliados ao apoio tanto de seus professores quanto da instituição de ensino, e também de seus colegas de curso poderão ser mais beneficiados em seu processo de aprendizagem (RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018).

Vygotsky, portanto, trouxe grandes contribuições no que diz respeito à forma de se “fazer educação” para pessoas com deficiência, uma vez que acreditava na capacidade do ser humano de criar processos adaptativos, com o intuito de superar

seus impedimentos pessoais. Como defendido por Vygotsky, o aprendizado se dá de forma ainda mais significativa quando o educando está envolto por um ambiente e pessoas que o incentivem no processo de ensino-aprendizagem, seja os familiares, os amigos ou os educadores.

A respeito das políticas vigentes, recentemente, foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a). No entanto, este Decreto vem sendo alvo de diversas críticas e, sendo considerado um “retrocesso”. Segundo os opositores do Decreto em questão, a presente política, instituída pelo Decreto nº 10.502/2020, viola um direito humano da pessoa com deficiência assegurado constitucionalmente, quando viabiliza e legitima formatos educacionais na contramão das práticas inclusivas, corroborando para a segregação de tais sujeitos. Assim, é considerado um retrocesso por retomar tais perspectivas há décadas superadas nos estudos sobre educação e na legislação internacional que a ampara, incluindo os tratados internacionais dos quais o país é signatário. Tornam-se evidentes os princípios não aceitos na perspectiva de educação inclusiva.

Em contrapartida, o Ministério da Educação justificou a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) nas seguintes considerações: reafirmando o direito não apenas de matrícula, mas de permanência e de aprendizagem para todos os educandos nas escolas regulares, caso seja esta a escolha, como também o direito de matrícula em classes e escolas especializadas que não se beneficiarem das escolas regulares, ficando a critério do educando, na medida em que este é capaz de se expressar, e também à opção de sua família. Este apontamento é descrito, em seu inciso IV, do Art. 6º do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020¹, que descreve:

Priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020a, p. 3).

Portanto, mediante o Art. citado, prioriza-se a participação do educando e de sua família no processo de escolha do tipo de atendimento que melhor atenda ao educando no seu processo de aprendizagem, seja uma educação inclusiva no ensino

¹ Não foram apresentados, neste estudo, os desdobramentos do Decreto nº 10.502 de 30 set. 2020.

regular ou um atendimento educacional especializado. Ainda neste decreto é respaldado, conforme descrito no em seu inciso II, do Art. 4º e garante:

Promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito (BRASIL, 2020a, p. 2).

Neste inciso é descrito com clareza a garantia e a manutenção do ensino aos educandos em todos os níveis da educação ao longo da vida, assim como já garantido em políticas anteriores.

Mediante o exposto, há aqueles que são a favor e aqueles que, na sua grande maioria, são contra a nova Política Nacional de Educação Especial. Nessa direção, trazemos alguns questionamentos: a família decidir junto ao educando seria então uma forma de retrocesso? A participação da família na escola sempre foi alvo de políticas educacionais e por que, agora, a escolha familiar pode ser considerada um retrocesso? No entanto, estas questões perfazem uma ampla esfera de discussões. Não há um consenso quando se fala de inclusão. A percepção de inclusão é uma questão muito inerente de cada ser humano. Lembro-me do relato de experiência de uma colega, diretora de escola regular, que conta a respeito de uma mãe que subia a escadaria da escola todos os dias com seu filho em seus braços, deixando de usar a rampa de acesso, pois para ela inclusão era seu filho entrar na escola pela mesma via que os demais alunos. Neste relato, percebemos que “incluir” pode ser visto com diversas percepções. Portanto, não se trata de como está sendo feita essa inclusão e, sim, se os sujeitos se sentem incluídos, independente da forma que isso se dá. Cabe nesse momento, uma pausa para reflexões a respeito da temática, visto que não há certo ou errado e, sim, modos de incluir.

Quando falamos em educação inclusiva, diversos fatores associados permeiam este cenário, dentre eles, cito as políticas educacionais, o espaço físico escolar e universitário, os valores da instituição, a atuação de todos os colaboradores envolvidos, a formação docente, recursos materiais e didáticos adaptados e a sociedade como um todo. Como dito pelas autoras Wellichan e Souza (2017, p. 147), “Parece simples, mas na realidade a prática é outra, embora existam políticas que defendam os direitos e estabeleçam normas para a inclusão, ainda há muito o que ser feito para que a educação se torne de fato para todos [...]”.

A “Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável” preconizou no Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) de número 4, “a garantia de uma educação inclusiva, equitativa, de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos.” (ONU, 2015, p. 18).

No entanto, para concretizar a inclusão na sua totalidade, faz-se necessário não somente políticas públicas e conhecimento técnico, mas também o envolvimento de todas as pessoas que compõem o espaço universitário. Caso contrário, ela ocorre apenas com práticas isoladas (TOMELIN *et al.*, 2018).

O ambiente escolar é considerado multicultural e diversificado, pois atende um público com objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas. A escola acolhe indivíduos com aspectos múltiplos, sejam religiosos, políticos, sociais, entre muitos outros, sendo responsável pela transformação destes indivíduos, por meio de um conjunto de alterações comportamentais que se tem por aprendizagem (SILVA NETO *et al.*, 2018).

Portanto, a escola deve estar preparada para a acolhida deste aluno, percebendo e valorizando as diferenças, incluindo os professores e demais responsáveis pela gestão e funcionamento institucional. Em especial, o profissional docente que deve possuir e desenvolver capacidades para promover interações positivas (RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018).

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, o acesso ao ensino superior foi, por muito tempo, restrito a uma minoria - a elite. Desse modo, quase que somente quem possuía alto poder aquisitivo ou era considerado dentro de padrões sociais preconcebidos tinha condições de adentrar e concluir este nível de ensino (PRANDI *et al.*, 2018).

Ter a oportunidade de cursar o ensino superior, ainda hoje, é considerado uma vitória para grande parcela da população brasileira. Se forem alunos com deficiência, a situação complica um pouco mais, uma vez que ainda há muito desconhecimento e despreparo para receber essa população no ensino superior (WELLICHAN; SOUZA, 2017).

Partindo para a dimensão do ensino superior, a inclusão se torna ainda mais desafiante. Quando se fala de educação inclusiva, no ensino superior, as barreiras são diversas, e abrangem outros campos que também precisam ser considerados em sua totalidade, a fim de não só receber esse aluno com deficiência, mas também permitir a permanência deste até a conclusão do curso (WELLICHAN; SOUZA, 2017). Sendo assim, falar em educação inclusiva, nesse nível de ensino, torna-se um fato bastante desafiador, já que é preciso superação de todos os níveis de barreiras existentes.

A inclusão no âmbito do ensino superior pode ser percebida a partir da análise do acervo normativo pátrio, especialmente no âmbito da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases, diplomas esses que dispõem acerca da acessibilidade universal (ATIQUE; ZAHER, 2015).

Nessa vertente citamos a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). A partir dessa lei, fica legalmente amparado o direito de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, valorizando, desta maneira, a educação com um olhar inclusivo não somente no ensino básico, mas também como oportunidade de qualificação e de profissionalização no ensino superior. Isso representou um ganho para as pessoas com deficiência e para a sociedade, uma vez que, para que as pessoas com deficiência tenham mais acesso ao mercado de trabalho, assim como a sociedade em geral, faz-se necessário o preparo para este mercado. Dessa maneira, o acesso aos cursos de ensino superior possibilitou a formação profissional para estes indivíduos. Inserir esse indivíduo em um curso visa mais do que simplesmente favorecer um emprego, mas possibilita a satisfação pessoal, além de oferecer condições para uma melhor remuneração e futura independência. No ensino superior, a prática inclusiva é mais recente (CASTANHO; FREITAS, 2006; MARTINS, 2019; TOMELIN *et al.*, 2018). Fato este resultante da ampliação do acesso dos alunos com deficiência ao sistema de educação básica e sua conseqüente progressão para o ensino superior, com isso cada vez mais alunos têm chegado às universidades (TOMELIN *et al.*, 2018). Visto que, não faria sentido se os estudantes com deficiências participassem efetivamente apenas da educação básica, e se deparassem com a exclusão quando concluíssem o ensino médio, uma vez que nossas políticas públicas possibilitam o acesso das

peças com deficiência em todos os níveis da educação (CAMARGO, 2017). Constituiu-se, portanto, como vasto campo investigativo (MARTINS, 2019).

Nessa direção, citamos também, a Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, que declara em seu Art. 3º, inciso XIII, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018, p. 1). Mediante esta lei, torna-se respaldado o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência ao longo da vida.

Torna-se, todavia, um grande desafio imposto atualmente à universidade brasileira, uma vez que esta precisa articular a democratização do acesso a um nível de ensino que exige processo seletivo e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade do ensino superior a todos os alunos, inclusive àqueles com condições sensoriais, físicas, intelectuais, comportamentais e motoras diferenciadas e que, de alguma forma, afetam o seu processo de ensino e de aprendizagem (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

No Brasil, o último censo demográfico (IBGE, 2010) apontou que 45,6 milhões de pessoas (23,9%) declararam apresentar algum tipo de deficiência, seja do tipo visual, auditiva, motora ou mental/intelectual. No que diz respeito ao nível de instrução dessas pessoas, evidenciou-se que em 2010, na população com deficiência, 14,2% possuíam o fundamental completo, 17,7%, o médio completo e somente 6,7% possuíam superior completo (BRASIL, 2012).

Dados estatísticos divulgados no Censo do Ensino Superior de 2019 apontaram o registro de 2.608 instituições de ensino superior no Brasil. No que diz respeito aos “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” é possível notar que houve um aumento significativo no número de matrículas em cursos de graduação, uma vez que, em 2009, foram registradas 20.530 matrículas, já em 2019, esse número aumentou para 48.520 alunos matriculados (BRASIL, 2020b), conforme Tabela 1, Pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior, abaixo:

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019.
Fonte: BRASIL (2020b, p. 66)

Esses dados são motivadores e indicam um avanço na educação ao longo da vida para alunos com deficiência. Cada vez mais pessoas com deficiência chegam ao ensino superior, apesar das dificuldades ainda encontradas em nossa realidade.

Mediante o Censo de Educação Superior de 2019, foi demonstrado que alunos com deficiência física ainda lideram o ranking em número de matrículas em relação as demais, contabilizados em 16.376 matrículas, seguido da baixa visão com 13.906 matrículas, em 3º lugar a deficiência auditiva com 6.569 matriculados e em 4º lugar a deficiência intelectual com 4.177 alunos matriculados no ensino superior (BRASIL, 2020b). Esses dados são motivadores quando comparados com Censo de Educação Superior de anos anteriores, demonstrando uma crescente evolução no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior. Esses dados podem ser observados no Gráfico 1.

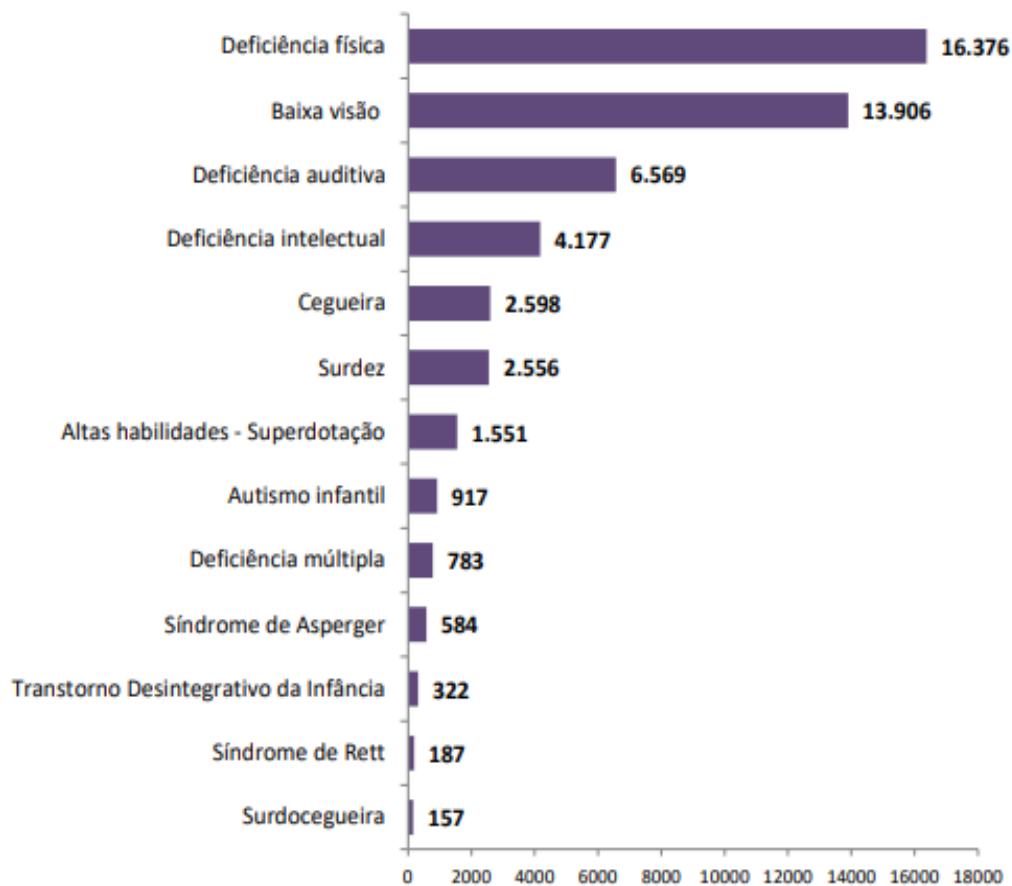


Gráfico 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2019.

Fonte: BRASIL (2020b, p. 66)

Nota: um mesmo aluno matriculado pode ter mais de um tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

Tem ocorrido relativa democratização do acesso às faculdades e às universidades nas primeiras décadas do século XXI e a oferta de vagas tem aumentado consideravelmente para alunos com deficiência, por meio de políticas de incentivo e financiamento do Estado (RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018). No entanto, alguns estudos demonstraram certas dificuldades encontradas no “fazer educação inclusiva” dentro das universidades, como os aspectos estruturais, institucionais, recursos, qualificação docente para práticas inclusivas, entre outros.

Em se tratando de inclusão no ensino superior, algumas medidas são realizadas, como exemplo temos o Núcleo de Acessibilidade. Sua criação é pautada no Programa INCLUIR, que constitui uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial. O programa INCLUIR visa implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação

superior, inclusive a criação de núcleos de acessibilidade em Instituições Federais de Educação Superior (BRASIL, 2010). O INCLUIR tem como objetivos:

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior.
- 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).
- 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes.
- 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem;
- 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações. (BRASIL, 2010, p. 52).

Mediante o exposto, percebemos que o Programa INCLUIR fortalece a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Portanto, esses núcleos servem como referencial para uma educação na perspectiva inclusiva junto a alunos com deficiência no ensino superior no Brasil e evidencia a possibilidade de vencer, aos poucos, as dificuldades no setor.

Os núcleos realizam um conjunto de atividades que vão desde a participação em processos seletivos de ingresso ao ensino superior até formações continuadas sobre inclusão e acessibilidade mas também assessoramento pedagógico a coordenadores e professores com discentes com deficiências matriculados em suas turmas (PLESTSCH; MELO, 2017). Dentre as diversas ações do Núcleo de Acessibilidade citadas por Plestsch e Melo (2017), destacamos o assessoramento pedagógico aos professores e coordenadores de cursos como também a formação do corpo docente e corpo técnico da instituição sobre acessibilidade e inclusão, as quais se tornaram o enfoque do estudo em questão. No entanto, infelizmente, não são todas as instituições de ensino superior que possui o Núcleo de Acessibilidade.

A respeito do Núcleo de Acessibilidade, emerge-nos uma indagação: será que os Núcleos de Acessibilidade têm tido facilidade para executar tamanha responsabilidade?

Em um estudo, analisando o núcleo de acessibilidade e suas ações, Melo e Araújo (2018), objetivaram descrever a atuação do Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mediante base documental utilizando de normativas institucionais como fonte de dados, no período de 2011 a 2015. Do período de 2011 a 2015 a UFRN contou com o ingresso de 215 estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), um crescimento do número de

alunos ingressantes resultante da implantação do Núcleo de Acessibilidade em 2010, mas, segundo os autores, mesmo diante dos avanços decorrentes da política educacional, ainda estão longe de uma participação efetiva desse público no ensino superior. No estudo, os autores analisaram 4 ações, as quais julgaram relevantes para o recorte, são elas: a) atendimento aos estudantes com NEE; b) apoio social; c) formação continuada e d) infraestrutura. Segundo análise, o atendimento aos alunos contribuiu positivamente para o aumento do número de ingressos; houve um aumento gradativo de bolsas concedidas aos estudantes com NEE; a maioria dos docentes não teve, em sua formação acadêmica, disciplinas suficientes abordando questões relacionadas ao atendimento de alunos com NEE e para tal foi instituída uma comissão para elaborar uma proposta de formação continuada em educação para pessoas com NEE; e, por fim, constatou-se, ao longo do período analisado, um conjunto de ações desenvolvidas e em processo para tornar os espaços da UFRN acessíveis.

Por outro lado, um estudo, realizado por Plestsch e Melo (2017), apresentou um resultado diferente em relação à temática. Neste estudo foi realizada uma análise das dezenove (19) universidades federais da região Sudeste - região de maior densidade acadêmica do país, sendo que uma destas universidades também é participante do estudo em questão. E teve como foco analisar a estrutura e o funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade destas instituições (PLESTSCH; MELO, 2017).

De acordo com os participantes da pesquisa, os núcleos atendiam, em 2014, 853 estudantes, sendo 146 com deficiência auditiva, 27 com surdez, 239 com baixa visão, 65 com cegueira, 222 com deficiência física, 53 com deficiência intelectual, 22 com deficiência múltipla, 5 com Asperger/autismo, 9 com altas habilidades/superdotação e 47 com outras necessidades educacionais especiais. Importante ressaltar que esses dados dizem respeito aos atendimentos realizados pelos núcleos (PLESTSCH; MELO, 2017). Logo, é notório o número expressivo de alunos com deficiência no ensino superior, uma vez que os dados se referem apenas aos matriculados nas universidades federais do Sudeste, sem fazer menção às demais instituições particulares e às demais regiões brasileiras, mesmo assim, vibramos por esse número tão expressivo em nossa região Sudeste.

No entanto, no que diz respeito às ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade (NA), os dados não foram tão motivadores, uma vez que a maioria

dessas ações (169) é efetivada apenas parcialmente. Somente 44 são efetivadas integralmente e 49 não são desenvolvidas por nenhum dos núcleos. Dos 19 NA, no que tange às ações de assessoramento pedagógico aos professores e aos coordenadores de cursos, 3 núcleos apenas relataram efetivar essa ação integralmente, 11 realizam parcialmente e 5 não realizam. No que tange à formação do corpo docente e do corpo técnico da instituição sobre acessibilidade e inclusão, apenas 1 núcleo relatou efetivar integralmente, 13 são efetivadas parcialmente e 5 NA não efetivam tal ação (PLESTSCH; MELO, 2017).

No estudo de Garcia e Munhoz (2020) discutiu-se acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior; mais especificamente na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí, no Curso de Pedagogia. Um estudo de cunho qualitativo e quantitativo trouxe como resultados que havia dois alunos em situação de inclusão no curso de Pedagogia. Além disso, constatou-se que, apesar do avanço na legislação referente às políticas públicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em termos de efetivação, as dificuldades ainda se fazem presentes. Os autores concluíram que, apesar de inúmeros encaminhamentos legais acerca da educação inclusiva, persistem complicadores para o acesso, para a permanência e a conclusão do curso de graduação por parte de alunos com deficiência. Prandi *et al.* (2018), também relataram tal afirmativa ao dizer que, mesmo considerando o ingresso por meios legais, os alunos com necessidades especiais acabam se deparando com embaraços para sua permanência no ensino superior.

Um estudo de Garcia e Munhoz (2020) mostrou que ainda é difícil o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino superior, apesar de estar garantido em lei a educação inclusiva em todos os níveis de ensino para a permanência deste aluno na instituição de ensino até a conclusão do curso. Essa reflexão implica, por um lado, em conhecer os fatores que impedem que esses alunos cheguem ao ensino superior e, por outro lado, se os docentes consideram que a formação que receberam possibilita-lhes ministrarem aulas para esses alunos em uma educação inclusiva.

Em um outro estudo realizado por Mesquista e Baptista (2019), há uma revisão sistemática de literatura, conduzida no ambiente virtual com uma base de dados em que foram selecionados trabalhos publicados entre 2010 e 2018. Foram selecionados para análise 11 artigos dos 22 encontrados, sendo essa análise feita com base na análise de conteúdo. Esses autores evidenciaram que os estudos analisados

destacaram a importância da acessibilidade para garantir a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior e elencaram ações que consideraram importantes para a implantação dessas medidas, quais sejam: a elaboração de políticas públicas inclusivas; o uso de tecnologias assistivas; adaptações curriculares e uma prática pedagógica inclusiva; adaptações estruturais e atitudinais da instituição de ensino pesquisada. Assim, concluíram que há necessidade de realização de melhorias para que a educação seja inclusiva no nível superior de ensino.

Corroborando com os autores supracitados, Carvalho Filha *et al.* (2017), analisaram os desafios e as perspectivas na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em instituições de ensino superior, por meio de uma revisão integrativa da literatura. Após analisar 11 artigos científicos do período de 2010 a 2016, os autores concluíram que os artigos revisados evidenciaram que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior enfrenta vários desafios, tais como: a dificuldade na acessibilidade da estrutura física das instituições de ensino superior, a falta de preparo dos professores, dos funcionários e dos gestores das universidades para receber esse público.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência mostra-se desafiadora, pois ainda são muitas as barreiras encontradas, tanto de cunho estrutural, quanto de processo e principalmente no que diz respeito à falta de formação docente. O fato é que o processo de inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo, no ensino superior, apesar de muitas instituições se mostrarem receptivas à chegada dessas pessoas, ainda apresenta muitas indefinições sobre a forma de como deve acontecer. Os pais e, até mesmo, os educadores ainda constatam que há o despreparo ou a falta de formação para recebê-las, causando insegurança em todos os atores envolvidos no processo (CARVALHO FILHA *et al.*, 2017).

Concomitante a isso, Pradi *et al.* (2018) trouxeram que, nem sempre, as instituições de ensino superior dispõem de docentes especificamente qualificados para favorecer a aprendizagem do aluno que apresenta diferentes níveis de desempenho, entre outros fatores a falta de estrutura física e de materiais pedagógicos de apoio para ofertar seu melhor desenvolvimento.

O processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, dentro das universidades, tem sido considerado pela grande maioria como um dos maiores desafios para a equipe docente. A inclusão dos alunos nas instituições de ensino

superior está ocorrendo lentamente e com poucos mecanismos que auxiliem o acesso deles (BAZZOTI; MENEZES, 2020).

Bazzoti e Menezes (2020) analisaram trabalhos e relatos científicos, mediante análise teórica, por meio do método indutivo e da pesquisa bibliográfica, para identificar as dificuldades relacionadas à inclusão desses alunos no âmbito universitário; ademais, investigou-se como os ambientes universitários podem oferecer melhores condições para esse grupo de discentes. Em suas considerações finais, declararam que a inclusão vem ocorrendo de forma lenta e, muitas vezes, falta estrutura adequada, preparo de todos os integrantes do meio universitário e incentivo por parte da sociedade. Isso contribui para que muitos alunos com necessidades especiais desistam ou, simplesmente, não se motivem a iniciar o desafio do processo de formação superior. Após estudos e análises dos dados relacionados ao tema de IES, os autores definiram três importantes desafios referentes ao tema: a adaptação da organização, a capacitação dos professores e a rotina de ensino.

De igual modo, o estudo de Carvalho (2015) buscou por meio da história oral, relatos e sugestões para a melhoria das condições para acesso e permanência das pessoas com deficiência nas universidades. Realizado com 6 ex-alunos que haviam concluído o ensino superior no curso de Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP), a pesquisa de campo foi realizada nos anos de 2014 e 2015. Como resultados desse estudo, os alunos relataram como barreira a falta do preparo dos professores e sugeriram programas de conscientização dos professores universitários para esses melhor lidarem com alunos com deficiência. Assim, mostra-se a importância da formação docente para atuarem eficientemente numa perspectiva de educação inclusiva, o que reforça a necessidade de novos estudos e ações nessa perspectiva.

Branco e Almeida (2019) realizaram um estudo, do tipo exploratório, por meio da aplicação da Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (ESA) doutorado no estado de São Paulo. As instituições que representaram os estudantes e, portanto, compuseram a amostra foram: 1) Universidade Federal de São Carlos - (UFSCar); 2) Universidade de São Paulo (USP) - campus São Paulo e Ribeirão Preto; 3) Universidade Estadual de Campinas - (UNICAMP), campus sede; 4) Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Araraquara e Bauru. A aplicação da ESA, nesta pesquisa, permitiu conhecer os níveis de satisfações, sendo eles: satisfação estrutural, satisfação operacional, satisfação psicoafetiva e satisfação frente aos obstáculos. Quanto à satisfação estrutural, grande parte dos entrevistados revelaram

sentirem-se insatisfeitos com a condição de acessibilidade arquitetônica das IES a que pertencem. Os níveis de satisfação operacional, no geral, aproximam-se de respostas satisfatórias cujas condições se referem a recursos de âmbito metodológico para acompanhar as aulas, já a satisfação psicoafetiva apresenta tendências satisfatórias nas relações interpessoais. Na atitude frente às barreiras, aproximaram-se de respostas satisfatórias. Mediante ao exposto, percebeu-se que as Instituições de Ensino Superior vêm promovendo algumas condições que facilitam a permanência dos estudantes na universidade, mas, por outro lado, ainda existe um cenário de dificuldades que contempla ações que garantam espaços inclusivos.

Segundo as autoras Branco e Almeida (2019), a acessibilidade tem representado um desafio para a educação superior, pois faz parte de um conjunto fundamentado na cidadania e na democracia, o fato de traçar ações educativas com a participação dos estudantes.

Um estudo, realizado por Poker, Valentim e Garla (2018) analisou as percepções de professores universitários de uma faculdade pública do interior do estado de São Paulo, sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Dos 52 docentes participantes da pesquisa, 92% relataram críticas relacionados à permanência, à preocupação com a estrutura física que não é plenamente acessível, à falta de recursos materiais específicos, à inexistência de apoio especializado, por exemplo, a contratação de intérpretes para alunos surdos. Sendo que alguns docentes afirmaram também a falta de conhecimento deles próprios sobre o tipo de deficiência do aluno.

Outros dados referentes às condições de acessibilidade também demonstraram dados preocupantes, pois retratam a fragilidade das instituições de ensino superior da região Sudeste no que diz respeito às diferentes dimensões da acessibilidade. Em relação aos serviços e aos recursos de tecnologias assistivas, as respostas evidenciaram que a maioria dos NA carece de serviços de acessibilidade e não possui recursos de tecnologias assistivas. Por exemplo, no caso dos serviços, 15 universidades possuem tradutores e intérpretes de LIBRAS, mas 13 afirmam que este número é insuficiente. No caso dos instrutores de Libras, treze universidades não possuem este profissional e as 6 que o possuem afirmam que é insuficiente. (PLETSCH; MELO, 2017). De fato, este estudo trouxe considerações pertinentes e contribuiu para reflexões a respeito das dificuldades encontradas pelas universidades

federais para garantir a acessibilidade aos discentes com deficiências no ensino superior, reforçando as dificuldades também encontradas por outros autores citados.

Como exemplo positivo, temos o estudo de Santos *et al.* (2015b), um estudo de caráter qualitativo, centrado no paradigma da investigação interpretativa, que buscou identificar os fatores organizacionais e políticos utilizados pela instituição de ensino superior para atender às especificidades, por meio das percepções dos estudantes universitários com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A pesquisa foi realizada no ano letivo de 2013-2014 e participaram desse estudo 11 estudantes da Universidade de Aveiro-Portugal. A coleta de dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas com os pesquisados. Quanto aos motivos do número ainda reduzido de estudantes com NEE no ensino superior foi constatado que na percepção dos alunos pesquisados, esse fato deve-se ao receio, à falta de informação e às dificuldades relacionadas com questões financeiras dos estudantes. Esse estudo mostrou ainda que a forma como a universidade se organiza na fase de ingresso foi considerada satisfatória; no entanto, apresenta aspectos pontuais a serem modificados. E concluem que, mesmo com toda dificuldade encontrada para uma educação inclusiva, foi possível efetivar a permanência satisfatória aos alunos com deficiência no ensino superior. Esse estudo, Santos *et al.* (2015b), vem confirmar que o acesso desses estudantes no nível superior não é incipiente somente no Brasil, mas também é uma realidade em outros países.

Corroborando, no estudo de Tomelin *et al.* (2018), os autores relataram as experiências de um programa de educação inclusiva no ensino superior intitulado “Atenção Especial”, inserido em um Núcleo de Apoio Psicopedagógico de duas instituições universitárias na cidade de São Paulo. Inicialmente, o programa tinha como objetivo conhecer os estudantes e identificar suas necessidades, a fim de atendê-las da melhor forma possível.

Esse programa tomou tamanha proporção, atendendo, em 2017, aproximadamente 193 estudantes com diferentes necessidades especiais, que se fez necessária a criação de um protocolo de atendimento com o objetivo de organizar as ações realizadas e de demonstrar ao estudante e a toda comunidade acadêmica as possibilidades de intervenção. O programa de Atenção Especial realizou não só intervenção aos estudantes como também 654 orientações a professores, favorecendo uma conduta segura dos docentes durante a prática pedagógica, de forma a garantir a permanência e o tratamento adequado ao aluno com deficiência.

Este programa tem garantido a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos alunos atendidos e a participação efetiva do professor neste processo (TOMELIN *et al.*, 2018).

Mediante exposto, pode-se dizer que, apesar das dificuldades encontradas, é possível praticar a educação inclusiva no ensino superior, pautada em parâmetros sistematizados e científicos.

É certo que, assim como o ensino fundamental e médio, o acesso ao ensino superior possibilita ao aluno com deficiência, o pleno desenvolvimento intelectual e social, e reflete na concretização da democracia e da justiça, quando há a adaptação conforme as necessidades de cada um (WELLICHAN; SOUZA, 2017).

Cabe às instituições de ensino superior instituir políticas de inclusão, valorizando cada vez mais ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem ao longo da história da sociedade (CASTANHO; FREITAS, 2006).

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Para se falar em inclusão de alunos com deficiência, torna-se de suma importância dar destaque para a qualificação da equipe de profissionais escolares e dos recursos pedagógicos. Não há como falar de inclusão escolar, sem falar de quem faz a escola, sejam professores, coordenadores, diretorias, porteiros, entre outros. Não basta que o aluno seja matriculado por força da lei, sem que por trás disso tenha uma equipe preparada para que a inclusão se efetive (SILVA NETO *et al.*, 2018).

A participação de todos os envolvidos e a formação de sujeitos inclusivos, que saibam atuar de forma interdisciplinar é, portanto, essencial para buscar a efetiva inclusão destes estudantes. Para se falar numa universidade inclusiva é requerido que os profissionais de educação estejam mais próximos dos estudantes a serem incluídos, saibam como agir, como ensinar e como lidar com a diversidade de seus alunos numa dimensão técnica, para que haja uma real inclusão na educação em todos os graus (TOMELIN *et al.*, 2018).

As políticas educacionais caminharam, nas últimas décadas do século XX, em direção aos paradigmas da educação inclusiva. Essas reformas educacionais passaram a exigir dos professores uma ampliação de suas tarefas, com isso, demandando novas práticas docentes e a necessidade de repensar a formação docente (CARMO *et al.*, 2019).

Para Prandi *et al.* (2018) cabe aos docentes, além de uma postura política e ética, obterem também os conhecimentos científicos/técnicos/metodológicos/práticos para oportunizar situações de aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais. A fim de que seja possível atender as expectativas e as necessidades apontadas pela comunidade, torna-se essencial ao professor um preparo permanente. Mediante isso, percebemos que faz-se necessário investir cada vez mais na formação dos profissionais docentes.

O educador, neste contexto universitário, precisa de capacitação, de preparação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura para atuar junto aos acadêmicos com deficiência (CASTANHO; FREITAS, 2006). Torna-se necessário que professores recebam formação específica para atuarem com este público, com o intuito de minimizar

angústias e fortalecer o processo de ensino aprendizagem dessas pessoas (CARVALHO FILHA *et al.*, 2017).

Então, chegamos no aspecto central: discutirmos sobre a formação e a atuação docente na perspectiva inclusiva no ensino superior. Discorrer sobre formação docente já é considerado um tema bastante amplo. Quando inserimos o contexto da educação inclusiva, essas discussões se tornam ainda mais complexas.

Não é novidade que o processo de formação dos professores é um dos assuntos mais debatidos na atualidade. Esse processo trata-se de como o sujeito será constituído como futuro educador, construindo de modo contínuo seu saber docente, seus conhecimentos, suas práticas pedagógicas e metodológicas. O docente desenvolve por meio dessa construção suas competências como futuro profissional da educação, desenvolvendo, assim, o saber-fazer (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Pensar em formação docente para desenvolver competências envolve pensar em mecanismos que auxiliem nesse processo de construção que ocorre ao longo da vida, pois estamos em constante aprendizagem. Quando falamos em desenvolver competência, precisamos avançar no sentido de mobilizar os elementos do “CHA” na formação inicial e continuada para que os sujeitos desenvolvam com autonomia a articulação entre esses elementos em suas ações pedagógicas (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019).

O termo “CHA” é composto pelos elementos: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA). Entende-se que “tal conjunto é estruturado em um contexto determinado, com o intuito de solucionar um problema, lidar com uma situação nova” (BEHAR *et al.*, 2013, p. 23). Estes três elementos, formadores da competência, necessitam ser mobilizados para atender a determinada necessidade que emerge em situações específicas. O primeiro elemento importante para caracterizar uma competência é o conhecimento. O segundo elemento que compõe uma competência é denominado de habilidade, que pressupõe um caráter prático, técnico ou procedimental que está relacionado à aplicação do conhecimento, no caso, a prática. O terceiro elemento é a atitude, que está relacionada às formas de ser e de agir, afinidades, emoções e sentimentos (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019). Levando em consideração essa dimensão tridimensional, a prática representada no segundo elemento “habilidade” é reconhecida como componente essencial para formação da competência docente.

As relações teóricas e práticas que circundam o processo de formação docente são pautas de vários estudos na contemporaneidade. A prática é desenvolvida de modo a relacionar os saberes epistemológicos apreendidos e as experiências vivenciadas no processo de formação docente (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Para Imbernón (1998), a formação docente consiste em um processo complexo e peculiar. Os futuros professores precisam vivenciar certas peculiaridades, a fim de desenvolverem práticas mais adequadas às demandas existentes. Para o autor, a relação entre teoria e prática é fundamental para a formação docente.

Segundo Orlandi (2015), a prática docente é configurada como decisiva para a forma como os alunos vão se significar para si e para os outros. Para tal, faz-se necessário a formação docente voltada para atuar na vertente de uma educação inclusiva, e a autora esclarece: a formação transforma, já a capacitação o adapta. Para ela, a formação propicia mudanças das condições de existência do sujeito, fazendo com que compreenda os efeitos de sua atuação na sociedade em que desenvolve suas práticas.

Orlandi (2014), nos remete a uma reflexão: “formar ou capacitar?”. Duas palavras tão semelhantes, usualmente, porém com propostas pedagógicas tão diferentes. A autora assume a posição que a educação só alcança seus objetivos sócio-políticos, históricos em relação aos sujeitos sociais, pela formação. A formação prepara para o conhecimento, a capacitação é para o trabalho. A capacitação visa a relação de trabalho, permitindo ao sujeito a condição de estar mais treinado e mais produtivo, porém sem mudar a qualidade da sociedade e sem deixar de ser apenas um instrumento na feitura de um país (ORLANDI, 2014).

Formar possui uma conotação muito mais ampla e profunda do que tão somente capacitar, formar produz uma compreensão ao avaliar e dimensionar o efeito de sua ação na sociedade em que se vive. Formar, em educação, está associada à questão da linguagem e a linguagem está sempre interligada na produção do conhecimento. Não apenas como um mero instrumento, mas como parte do próprio processo de constituição do saber. A formação está interligada com o conhecimento, a ruptura, os pensamentos e a transformação (ORLANDI, 2014).

Frente a essas reflexões e à educação, acreditamos, refletindo sobre o discurso pedagógico, que em relação ao profissional docente, como ser social e participativo no contexto histórico da educação, a palavra que melhor o retrata é a de formação e

não a de capacitação. Fundamentada na autora, acreditamos que a formação docente seja o caminho para uma transformação na sociedade e uma educação mais inclusiva.

Pensar a formação de professores se constituiu, historicamente, o principal objetivo dos cursos de licenciatura, em especial das faculdades de educação e das universidades. Mas que professor queremos formar? Alguns termos já foram descritos por autores que nos precedem nas pesquisas sobre o tema, como “professor pesquisador”, “professor reflexivo”, “professor inclusivo” (MARTINS; ANTUNES; MONTEIRO, 2019). Neste estudo em questão, daremos enfoque a formação do “professor inclusivo”. Ser professor inclusivo não é impossível, porém, é muito trabalhoso, e, com certeza, muito gratificante em saber que todos os alunos foram atendidos e tiveram a mesma oportunidade de aprender (ULSENHEIMER; SILVA, 2020).

Duarte (2020) defendeu a ideia de que é necessária uma formação que possibilite a construção de uma cultura escolar inclusiva, de forma que os futuros professores tenham uma orientação inclusiva, para que possam combater atitudes discriminatórias, favorecendo, assim, o acolhimento a todos os seus estudantes e a defesa dos seus direitos à educação.

Percebe-se de forma recorrente uma preocupação acerca da formação de professores em todos os níveis de ensino e é possível perceber o quanto o tema é diverso e complexo. Não é fácil oferecer uma formação inicial satisfatória e tão pouco improvável oferecer formação completa, estamos em constante aprendizado. Formar professores para a Educação Especial e Inclusiva não é uma tarefa rápida. Por isso, torna-se necessário a oferta de formação continuada e atualizações para subsidiar os professores em seu ofício (RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018).

A formação de professores é um assunto que tem sido motivo de preocupação entre acadêmicos que pesquisam a educação inclusiva, além de ser alvo de várias políticas públicas (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; ULSENHEIMER; SILVA, 2020). No entanto, não existem muito estudos bibliográficos que se elencam o tema de formação docente voltado para o ensino superior (ULSENHEIMER; SILVA, 2020). Todavia, é notável a necessidade de preparo e de capacitação dos profissionais que, na maioria das situações, está muito além da formação em licenciaturas básicas (BAZZOTI; MENEZES, 2020). É necessário que professores tenham conhecimentos pertinentes para que consigam atuar de forma segura em suas ações, com atitudes reflexivas perante as práticas inclusivas (ULSENHEIMER; SILVA, 2020).

Nessa vertente, o estudo realizado por Carmo *et al.* (2019) concluiu que há um descompasso entre a reforma que proporcionou o acesso dos alunos e a preocupação em qualificar os docentes para o trabalho com os mesmos. Este estudo analisou as principais legislações e ações governamentais de 1994 a 2018, totalizando 46 documentos, entre leis, portarias, resoluções e outros. Dos documentos analisados, 40% não fazem qualquer referência à formação docente. Os autores também evidenciaram que o tema - a formação de professores - surge de maneira mais expressiva e efetiva, como norteador de garantia de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, somente em 2006 na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos das Pessoas com Deficiência.

No entanto, na Declaração de Salamanca (1994) já havia citado sobre a formação de professores para inclusão, ao reconhecê-la como um dos principais pontos de políticas nacionais de inclusão, porém sem muitas tratativas a respeito. CARMO *et al* (2019). Uma vez que a Declaração de Salamanca, descreve: “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusiva” (UNESCO, 1994).

Podemos inferir que a Declaração da Salamanca reconhece a necessidade da formação docente na perspectiva inclusiva, porém, não descreve o modo como fazê-la para atingir o objetivo proposto – o progresso institucional.

Ainda sobre os resultados encontrados por CARMO *et al* (2019), evidenciaram que todos os documentos internacionais direcionam esforços no sentido de possibilitar o acesso e o direito à educação, porém, em apenas alguns documentos, a formação docente aparece e quando aparecem não apresentam medidas concretas a serem adotadas, a fim de assegurar a formação docente.

Segundo, Gouvêa e Gomes (2020), uma revisão de literatura no banco de dados do *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* (de 2007 a 2017), foram encontradas 5 categorizações temática dos artigos, a saber: a) Políticas de acesso à universidade; b) Democratização do ensino superior; c) Condições de acessibilidade; d) Formação voltada à educação inclusiva; e) Concepções dos docentes. No que se refere a categoria “Formação voltada à educação inclusiva” foram encontrados apenas 4 trabalhos desenvolvidos (8% do total) em um recorte temporal de 10 anos. Mediante o exposto, percebemos a necessidade de pesquisar e de discutir cada vez

mais sobre a formação docente na perspectiva inclusiva, em especial no ensino superior, ampliando o universo do discurso e da literatura.

É preciso que se estruturam cursos em modalidades educativas (virtuais e/ou híbridas) que possibilitem a formação continuada para educadores em uma perspectiva de Educação Inclusiva. Tal formação não deve fornecer respostas prontas, mas possibilitar a troca de experiências bem sucedidas, propiciando os apontamentos sobre o trabalho didático-pedagógico inclusivo. Além disso, deve-se estimular o olhar do educador sobre seu discente, contexto e entorno, além dos recursos de que dispõe em seu local de trabalho. Assim, o profissional terá o acesso ao conhecimento sobre as peculiaridades de cada discente e ajudará a compreender e a sanar as necessidades individuais desse aluno, além de entender que tipo de apoio é necessário e onde buscá-lo (SCHLÜNZEN JUNIOR; OLIVEIRA; SCHLÜNZEN, 2020).

No ano de 2009, o governo lançou o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, com o objetivo de apoiar a formação dos docentes para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Foram ofertados cursos de aperfeiçoamento e de especialização *lato sensu*, na modalidade EAD, através da Universidade Aberta do Brasil (GARCIA, 2013; KASSAR, 2014). Esses cursos buscavam sanar o déficit de formação docente para lidar com alunos com deficiência. Porém, alguns problemas foram observados, entre eles, os problemas de conteúdo que não dialogavam com a prática cotidiana dos docentes (KASSAR, 2014). Portanto, não foram eficientes, por conseguinte, os objetivos não foram amplamente atingidos.

No que se refere à formação docente na perspectiva da educação inclusiva, alguns estudos retratam algumas questões encontradas, do ensino básico ao ensino superior.

Citamos então, o estudo desenvolvido por Tavares, Santos e Freitas (2016) que teve como objetivo investigar a formação em educação inclusiva de professores que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental de uma rede pública. Como referencial teórico, este estudo fundamentou-se no Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. Segundo o estudo realizado pelos autores, foi possível analisar a atuação e a formação, na perspectiva de educação inclusiva, a partir do ponto de vista de 52 professores de 9 escolas regulares, sendo quatro municipais e cinco estaduais. A coleta de dados foi feita por

meio de entrevistas e com base na literatura da área. Para a análise dos dados, consideraram-se aspectos qualitativos e realizou-se com base na análise de conteúdo.

O estudo evidenciou que os participantes percebem que a falta de formação adequada prejudica sua atuação e que poderiam fazer muito mais; os professores consideraram importante um primeiro contato com a inclusão, mas insuficiente para a sua prática no dia a dia, atribuindo uma conotação superficial; já em relação à formação inicial que receberam, pôde-se perceber que ainda há uma distância entre o que é aprendido e ao que é exigido na prática cotidiana dos professores que atuam na inclusão. Identificou-se que muitos professores (15) buscaram na pós-graduação uma tentativa de diminuir a angústia causada pela falta de informação e também um auxílio para sua atuação. Ao ser questionado sobre a suficiência de sua formação inicial, preparando-o para sua atuação na escola, as respostas dos professores variaram entre afirmativas, afirmativas seguidas de uma conjunção adversativa, negativas e que ajudavam parcialmente. Concluindo que a formação de docentes para atuarem na inclusão de crianças com deficiência ainda não ocorre conforme as necessidades desses alunos (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

A lacuna na formação de professores é apontada por vários autores como sendo uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). Semelhante ao estudo de Tavares, Santos e Freitas (2016), o presente estudo procura responder a questionamentos quanto à formação e à atuação dos docentes, porém, no ensino superior, numa perspectiva de educação inclusiva, isso se torna essencial para inclusão social dentro das universidades.

As autoras, Ventura e Gonçalves (2019), também citaram em seu estudo diversos autores que destacaram a falta de preparo dos professores para receber os alunos com deficiência nas salas de aula. Além disso, afirmaram ser um processo complexo, a inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de ensino no Brasil, tanto na educação básica quanto nível superior. Ventura e Gonçalves (2019), propuseram em seu estudo identificar a produção científica acerca da evolução das políticas públicas direcionadas à inclusão na Educação no ensino superior e verificar como as Tecnologias da Informação e Comunicação podem contribuir para uma educação inclusiva. Refere-se a uma revisão integrativa, sendo consideradas válidas para a análise setenta referências, que permitiram constatar que cada aluno possui

necessidades específicas que precisam ser consideradas para que os princípios de igualdade e de justiça social sejam válidos, conforme determinam as políticas públicas vigentes.

Corroborando, o estudo realizado por Silva Neto *et al.* (2018), um recorte da pesquisa de mestrado, uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, desenvolvida a partir da primeira seção da dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Tiradentes, a qual teve como objetivo compreender o processo histórico da educação especial e da educação inclusiva para entender o movimento atual da inclusão escolar, mostrou que a inclusão escolar não é uma tarefa fácil, pois, para que ocorra de fato, são necessárias mudanças no sistema educacional e uma estruturação progressiva por parte da sociedade em geral e, principalmente, dos profissionais da educação.

No estudo de Dias *et al.* (2020), utilizando na metodologia uma abordagem de pesquisa de campo com o levantamento bibliográfico de cunho qualitativo e quantitativo, foi aplicado um questionário aos professores participantes. E teve como finalidade utilizar e sugerir um modelo de formação continuada centrada para as dificuldades apresentadas pelos professores em relação à educação inclusiva. A amostra foi composta por 100 professores do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano professores da rede municipal da cidade do Recife em Pernambuco – Brasil, sendo realizada em 10 escolas, onde são oferecidos atendimentos escolares à educação especial. Nos resultados, a faixa etária dos participantes foi de 66,0% com idades acima de 36 anos de idade. Em relação à formação docente foi apresentado que 78,0% dos participantes possuíam pós-graduação a nível de especialização. No que diz respeito às questões de pesquisa, destaco o dado que: 75% “concordaram plenamente” que “A formação continuada é essencial para um melhor desempenho docente”, para a pergunta 1 (P1); e 48% “concordaram plenamente” que “A formação continuada é essencial para uma melhor convivência com as diferenças”, para a pergunta 2.

Neste estudo, os autores comentaram a respeito do despreparo dos professores em lidar com questões da educação inclusiva e reforçaram a necessidade que os professores precisam de uma formação de qualidade voltada para uma educação inclusiva significativa, com conhecimentos adquiridos ao longo de uma formação continuada, pois o papel do professor é de suma importância nas organizações do desenvolvimento pedagógico (DIAS *et al.*, 2020).

Corroborando com os autores supracitados, as autoras Papi, Santos e Mota (2014) buscaram analisar as contribuições do curso de Pedagogia para a formação docente, no que diz respeito à inclusão no ensino regular de alunos atendidos pela educação especial, e identificar as necessidades/facilidades apontadas pelos egressos do curso. Para coleta de dados foi utilizado um questionário, o qual contemplou questões fechadas e semiestruturadas. O questionário foi enviado por e-mail aos 88 alunos (as) egressos (as) do curso de Pedagogia, porém, apenas 10 responderam ao e-mail.

Nos resultados: as ex-alunas indicaram que a formação para a inclusão acontece no último ano do curso, mas entendem que ela deveria acontecer desde os primeiros anos, o que facilitaria a aprendizagem de aspectos teóricos e práticos; a carga horária da disciplina disponibilizada para trabalhar as questões da inclusão foi considerada restrita pelas alunas; as ex-alunas mencionaram a necessidade de melhor relacionar a teoria sobre inclusão na formação inicial com a prática inclusiva, de maneira mais específica; as respondentes indicaram a relevância de uma formação mais especificamente voltada à prática em contextos inclusivos, com o intuito de melhor estarem preparadas para atender as diferentes necessidades educacionais presentes na escola. E segundo elas, mesmo tendo estudado conteúdos mais específicos sobre a temática, em disciplinas correlatas à inclusão de alunos especiais durante a formação inicial, sentem-se ainda inseguras para atuar com esses alunos. Como sugestões, elas apontaram a adequação do currículo e a extensão da carga horária de teoria e prática relacionada ao tema (PAPI; SANTOS; MOTA, 2014). Mediante o exposto é reforçado a ideia de Imbernón (1998), que nos remete que a teoria e a prática devem estar entrelaçadas para propiciar uma formação docente mais sólida.

Em se tratando de formação, há um outro estudo bastante interessante realizado por Berni e Omodei (2016). Neste estudo, as autoras buscaram compreender as relações entre a educação inclusiva e a formação docente e as dificuldades encontradas frente ao desafio de elaborar as adequações curriculares necessárias ao atendimento específico de cada estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Fizeram parte da pesquisa 15 profissionais da rede estadual paulista de educação, sendo utilizado um questionário específico para a coleta de dados. No questionário, quando indagados sobre as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico com o estudante PAEE, os resultados apontaram que foi mais recorrente

a falta de formação específica, relatado por 14 participantes, seguida da falta de material adequado para esse trabalho, pontuado por 5 participantes. Diante disso, reforça-se a necessidade de priorizar o foco na formação continuada dos professores, para a construção de um trabalho pedagógico consistente e eficiente. Podemos perceber, mediante o exposto, que os estudos vêm relatando essa dificuldade de formação pelos próprios docentes, tanto em relação à parte teórica com a prática.

Podemos dizer que, os professores são preparados para transmitir conhecimento, mas não estão sendo formados para lidar com a diversidade de seus alunos e suas características peculiares (ARRUDA; CASTRO; BARRETO, 2020). O grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas transmissores de conhecimento, mas sobretudo, sejam capazes de construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdo que permitam a aprendizagem de todos os alunos, por meio de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana (GLAT, PLETSCHE, 2010).

Em se tratando de formação docente no ensino superior, é válido ressaltar que a LDB se dedicou em apenas um Art. a tratar sobre essa temática, a saber:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, p. 27).

Mediante o Art. é permitido que qualquer pós-graduado seja considerado apto para ministrar aula no ensino superior. Todavia, quando falamos no ensino superior, é possível que o docente encontre alunos com deficiência em sua sala de aula, mas essa formação inclusiva para o docente não é retratada em nossa LDB.

Com base neste Art., é notório que não há uma tratativa legal de formação docente na perspectiva inclusiva que respalde a atuação docente junto a alunos com deficiência, ficando, portanto, a encargo do próprio profissional essa busca pela “formação inclusiva”.

Diferentemente do ensino superior, no ensino básico, essa formação, de acordo com Brasil (2011), é garantida no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências, e ainda descreve, em seu Art. 5º, que a União prestará apoio técnico e financeiro, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional

especializado para matriculados na rede pública de ensino regular, também dentre essas ações de apoio é incluído na 2ª seção, nos seguintes incisos: “III- formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva [...]” e “IV- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, [...]” (BRASIL, 2011, p. 2). Assim, notamos o apoio da União para formação dos educadores na perspectiva inclusiva no ensino regular básico, por outro lado, não se vê uma preocupação no mesmo patamar com relação à formação para o docente do ensino superior. Nessa mesma percepção, Verdum, Cunha e Lusa (2021), trazem que possivelmente a educação inclusiva no ensino superior não encontra a mesma consolidação em comparação às práticas inclusivas desenvolvidas no âmbito do ensino básico.

Nesse panorama, constata-se, na realidade da IES, a ausência de recursos pedagógicos e o déficit da formação dos professores com foco nesses alunos com deficiência (SANTANA, 2019). No âmbito universitário, o estudo de Bazon *et al.* (2018) analisou a formação e as práticas de docentes universitários, atuantes em cursos de licenciatura, no que se refere aos pressupostos inclusivos. Para tanto, foram analisadas, por meio da abordagem qualitativa, as respostas ao instrumento de autopreenchimento aplicado em 26 professores atuantes nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física de duas universidades públicas federais. Em geral, os dados mostraram que a formação dos formadores é pouca ou nenhuma no que se refere à inclusão escolar e à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

As barreiras atitudinais também foram um entrave para o sucesso do processo inclusivo e foram notadas em parte das respostas. Além desses fatores, ficou evidente que existe pouco apoio institucional e que as condições de inclusão nas universidades participantes ainda precisam de grandes mudanças para a efetivação desse processo (BAZON *et al.*, 2018). Percebe-se, nesse estudo, que há uma dificuldade para a educação inclusiva no que se refere à própria formação docente para a atuação em perspectiva de educação inclusiva, o que pode ser tema para estudo das percepções dos alunos com deficiência que estão cursando o ensino superior.

Corroborando, no estudo de Poker, Valentim e Garla (2018), realizado com 52 docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Unesp/Marília, 84% dos participantes referiram à formação profissional precária como a principal barreira para

a inclusão. Em seguida, 71% das respostas, aparecem as barreiras arquitetônicas, e depois, com 49%, as barreiras atitudinais. Mediante os estudos supracitados, é possível perceber que a formação docente ainda é considerada uma das principais barreiras para a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, seguida das demais barreiras arquitetônicas e atitudinais.

No estudo de Rodovalho, Moreira e Mané (2018), uma abordagem quali-quantitativa, teve como finalidade verificar a realidade dos professores do ensino superior privado no Brasil, por meio de entrevistas semiestruturadas, Escala Multidimensional de Inclusão de alunos e realizada mediante uma investigação, na qual foram levantadas as concepções dos professores de uma IES privada da cidade de Anápolis, estado de Goiás, a respeito da educação inclusiva no ensino superior. Procurou também verificar seus conceitos sobre educação inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, caracterizar seu preparo e sua formação para a inclusão dos alunos como também verificar situações vivenciadas, dificuldades e soluções por eles encontradas ao lidar com alunos com NEE. Os resultados mostraram uma realidade vivenciada por um pequeno grupo de professores e que pode apresentar semelhança àquela vivenciada pelos demais professores do ensino superior privado no Brasil. A grande maioria dos docentes relataram que sentem falta de formação continuada que lhes forneça subsídios para lidar com os alunos e uma das principais dificuldades enfrentadas é a falta de apoio institucional. Alguns reclamam da falta de condições para o trabalho, incluindo as condições materiais.

Segundo os autores, nem sempre os professores possuem as habilidades e competências necessárias para lidar com as necessidades dos alunos e podem não estar preparados para promover a educação inclusiva (RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018). Tal situação leva a maioria dos professores a ficar sem norte por não ter um embasamento teórico-prático a este respeito. Essa tem sido uma queixa frequente também dos docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, segundo estudo de Melo e Araújo (2018). Mais uma vez, reafirmando os achados de outros autores.

A capacitação dos docentes para lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais consiste num dos eixos fundamentais para a garantia de um ensino de qualidade, uma vez que a maioria não teve, em sua formação acadêmica, disciplinas suficientes abordando questões relacionadas ao atendimento na

perspectiva inclusiva que os preparassem para lidar em sala de aula com esse alunado (CARMO *et al.*, 2019; MELO; ARAÚJO, 2018).

Não somente docentes, mas também alunos com deficiência, reconhecem a falta de preparo dos professores, conforme evidenciado por Castro e Almeida (2014) em seu estudo. No trabalho, 30 alunos com deficiência foram questionados sobre quais eram as maiores barreiras para sua inclusão, além da falta de preparo, também enfatizaram a falta de acessibilidade física, barreiras comunicacionais, atitudinais e barreiras pedagógicas, estas, caracterizadas como referentes à didática em sala de aula e à utilização de métodos inadequados (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Em relação à deficiência auditiva, na reflexão do artigo de Dias (2018) sobre a formação e a prática docente em relação ao ensino com estudantes surdos, teve como objetivo discutir sobre a diferença linguística desses estudantes frente à formação e à prática docente. Ao discutir tal assunto, o autor traz em suas considerações finais que, em relação à formação de professores, ainda é muito recente a inserção da disciplina de libras no currículo dos cursos de licenciaturas e, mesmo havendo pesquisas anteriores sobre esta temática, percebe-se um grande abismo no conhecimento que é produzido nas universidades e na prática do professor dentro da escola.

No estudo de Wellichan e Souza (2017), realizado por meio da revisão de literatura, com objetivo de construir um referencial e de propor novas discussões e olhares a respeito da inclusão nas universidades, um fato bastante interessante no estudo dessas autoras foi a questão de apresentarem algumas recomendações para cada deficiência que possam auxiliar no processo de inclusão universitária, baseado na literatura utilizada para o artigo. As autoras descreveram algumas dicas práticas e de grande utilidade para auxiliar o docente na realização de uma educação na perspectiva inclusiva, atentando para particularidade de cada deficiência, seja ela física, intelectual, auditiva ou visual. Outro fator relevante trazido pelas autoras é em relação à questão do tempo de duração das avaliações, pois segundo elas, algumas deficiências (e transtornos) vão exigir um tempo maior devido ao uso de recursos na realização ou às próprias limitações de cada um. Esse fator, entre outras dicas, é relatado ao longo do estudo.

Em se tratando de formação continuada, os professores ainda necessitam de estudos para atuar na perspectiva de educação inclusiva e uma adequação curricular, seu registro e especificidades (BERNI; OMODEI, 2016).

Outro estudo, que particularmente considero bastante interessante e que muito se aproxima à temática desse estudo em questão, refere-se ao estudo de Santana (2019). Interessante não somente pelo conteúdo, mas também pelas características pessoais do autor. No estudo de Santana (2019), o autor dessa dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade Federal de Goiás é um docente do ensino superior que possui Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e surdez parcial de 70% com relação a sons agudos. Em sua dissertação, intitulada a “Educação inclusiva na formação do docente de ensino superior”, Santana (2019) debruçou-se em compreender a formação docente no contexto da inclusão e o que as políticas públicas vêm possibilitando com relação à demanda de expansão da educação superior no Brasil, no que concerne às pessoas com deficiência. Com uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental, Santana (2019) descreveu, ao longo do Capítulo 1, de que forma a inclusão foi abordada no decorrer dos anos, na formação específica para docentes de ensino superior, analisando os aspectos históricos de diferentes épocas. Já no Capítulo 2, abordou os principais aspectos legais sobre a pessoa com deficiência.

Segundo Santana (2019), para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade, são necessários alguns ingredientes essenciais, como a adequada formação profissional, aliada a um contexto educacional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho. Em suas considerações finais, o autor ressalta que a partir da Lei nº 13.409, de 2016, evidenciou-se a oferta ampliada de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior, mas, por outro lado, não se vê uma preocupação no mesmo patamar com relação à formação para o docente que vive essa realidade.

Suas análises evidenciaram um déficit na formação continuada de professores para atuar no ensino superior, na perspectiva inclusiva. Pontuou, mediante o estudo, que o déficit de formação docente com graduação em Educação Especial (de acordo com o Censo de 2017) foi evidenciado após análise dos dados encontrados, o que impacta na dificuldade de projeção de expansão da especificidade. Reforçou, ainda, a importância do fortalecimento dos programas de formação continuada de professores, chegando à conclusão de que a formação de professores para atuar na inclusão, frente ao ensino superior, precisa passar por diversas etapas, seja para a docência (no caso das licenciaturas) ou por meio da formação continuada, para sanar

também o problema dos docentes oriundos somente dos cursos de bacharelado (SANTANA, 2019).

Segundo o estudo de revisão de literatura de Felicetti e Batista (2020), os professores de diferentes níveis de ensino nem sempre estão preparados para atuar atendendo as especificidades de aprendizagem evidenciadas na educação inclusiva de alunos com deficiências.

Felicetti e Batista (2020) buscaram em seu estudo compreender como está sendo discutida a formação dos docentes dentro da educação inclusiva. Mediante a revisão realizada pelas autoras, com base em 9 estudos selecionados para análise, foram abordados alguns pontos interessantes: retrataram sobre a escassez de registro das políticas de formação docente com foco na inclusão; evidenciaram como a formação docente deve ocorrer, citando a inclusão como componente curricular obrigatório das licenciaturas e a parceria entre profissionais e instituições com o objetivo de trocar experiência e partilhar saberes. Outro ponto abordado foi em relação à formação contínua e permanente que deveria ser oferecida aos profissionais.

Foram ressaltados, também, mediante a literatura analisada que há uma carência de formação docente e que os conhecimentos dos professores são limitados em relação à educação inclusiva. Dessa forma, percebe-se pelas autoras que a formação docente ainda não está acontecendo de maneira efetiva. E essa formação docente não efetiva tem sido uma das barreiras à concretização da educação inclusiva (EI). Ficando claro que o caminho a percorrer é longo para que os professores estejam adequadamente formados para atuação na EI, com isso, facilitem a inclusão dos alunos com deficiências nas escolas (FELICETTI; BATISTA, 2020).

Os professores têm encontrado dificuldades para desenvolver seu trabalho em classes, onde os estudantes têm ou não deficiências. E esses desafios se tornam ainda maiores quando ele não recebeu, na formação inicial, conhecimentos que abordam aspectos da diversidade e da inclusão (DUARTE, 2020). Portanto, existe, atualmente, uma grande necessidade de se investir na formação de professores voltados para o desenvolvimento de uma educação inclusiva significativa (DIAS *et al.*, 2020).

Os cursos de licenciaturas assumem o desafio de incorporar nos programas de formação, componentes curriculares, metodologias e práticas que contemplem os anseios de uma formação inclusiva, visando reflexões e atitudes coletivas. Mas será

que os currículos dos cursos de graduação têm sido capazes de formar seus alunos para uma educação inclusiva? (DUARTE, 2020).

Duarte (2020) fez uma reflexão sobre a formação inclusiva do aluno-professor que cursa mestrado. Em seu artigo, o autor propõe relatar algumas ações realizadas por alunos de mestrado atuantes como docentes do ensino fundamental em várias regiões do Brasil, visando à formação inclusiva de futuros mestres. E apresenta algumas falas realizadas por docentes do curso de mestrado na Universidade Columbia, no Paraguai, com destaque para uma experiência realizada na disciplina Tecnologia da Educação. O objetivo é proporcionar aos estudantes, professores nas diversas regiões do Brasil, experiências que possam prepará-los para práticas educativas inclusivas.

Para Duarte (2020), se pretendemos que a educação inclusiva não seja um simples 'receber' o aluno com deficiência, mas sim contribuir para que ele se sinta, realmente, sujeito de direito, é preciso identificar barreiras e desenvolver saberes docentes inclusivos. Não seria justo cobrar do professor atitudes inclusivas, se seus formadores, sequer se esforçam para ajudá-los ainda que no mestrado. A universidade precisa servir de modelo no trabalho que ela desenvolve para formação de seus estudantes (DUARTE, 2020). Nessa perspectiva, Duarte (2020) compreende que é função do mestrado preparar professores, que, na maioria das vezes, não tiveram esse preparo em sua formação inicial para atuar no prisma da educação inclusiva. No entanto, o autor reforça que não somente a formação universitária ensinará tudo ao futuro professor, mas também que os saberes docentes se constroem na prática diária. Portanto, a intenção é deixar pistas para pensarmos quais os saberes necessários que conduziram ao processo de construção do conhecimento dos professores em formação, uma vez que estes são agentes fundamentais na construção de escolas mais inclusivas. Discutir tais condutas possibilita formar professores com uma visão aberta da educação inclusiva, assunto que antes não tinha destaque, então, estaremos em processo de transformação, podendo trazer inovações no fazer pedagógico (DUARTE, 2020).

Em seu relato, Duarte (2020), descreve as experiências que o curso de mestrado em Educação, na cidade de Assunção no Paraguai, tem desenvolvido para formar docentes com um olhar inclusivo. Ofertando disciplinas e possibilidade de desenvolvimento do pensar inclusivo, o que tem representado um avanço no cumprimento legal e no compromisso da instituição com a formação de seus

estudantes. Desta forma, além de disciplinas, alguns professores, durante o curso de mestrado, estão implicados em projetos institucionais inovadores para uma formação inclusiva, possibilitando compartilhar experiências, repensar e implementar a proposta do curso e levar novas experiências às diversas regiões do país. O fechamento de uma das atividades culminou na criação de um aplicativo por um dos alunos. E constataram que a preocupação dos professores em organizar acessivelmente as suas aulas colabora para a aprendizagem de todos os estudantes (com e sem deficiências).

Rodovalho, Moreira e Mané (2018) acreditam que se deve promover a ampliação de debates sobre tais questões e circunstâncias, uma vez que os professores do ensino superior e, principalmente, aqueles de instituições privadas se encontram diante de questões de difícil solução.

Como atual mestranda em educação, reafirmo a importância de as universidades propiciarem cada vez mais espaços para discussão sobre a temática, promoverem práticas para desenvolvimento de novos saberes, contribuírem para formação de docentes com um olhar inclusivo, a fim de atuarem, seja no ensino regular ou no ensino superior, exercendo sua função de cidadão e colaborando para a transformação da sociedade em que vivemos. Uma vez que, segundo Ulsenheimer e Silva (2020), a inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Entre as funções das Instituições de Ensino Superior, especialmente das universidades, ressaltamos a de formação dos profissionais dos diferentes campos de atuação numa perspectiva inclusiva, especialmente os professores (VITALINO, 2013).

Na tese de Martins (2019), intitulada “Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário”, estudo este que muito se aproxima do estudo em questão, pela temática apresentada, trouxe diversos conteúdos e reflexões a respeito da formação docente no ensino superior na perspectiva de educação inclusiva. A autora buscou analisar a relação entre as políticas educacionais, institucionais da UFRN e a formação continuada de docentes universitários, no tocante à dimensão pedagógica e à interface com a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. O estudo defendeu a tese de que a formação continuada do docente do ensino superior necessita de reestruturação política e pedagógica à luz da perspectiva educacional inclusiva, de modo que a inclusão se torne elemento fundamental para a melhoria da qualidade de ensino para

todos, como também a permanência de estudantes com deficiência e para a desconstrução de barreiras pedagógicas e atitudinais.

Como produto da revisão sistemática de levantamento bibliográfico foram selecionados 112 estudos sobre a temática geral “Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior”. Apenas 20 estudos se aproximaram da temática específica “Formação docente no ensino superior em uma perspectiva inclusiva”. No tocante aos artigos científicos nacionais, foram selecionados inicialmente 45 publicações que se referiam a temática geral: inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior; 10 publicações de artigos nacionais com a temática específica: “formação docente no ensino superior em uma perspectiva inclusiva”. No tocante às publicações internacionais foram selecionadas inicialmente 31 publicações que se referiam à temática geral: inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior; 08 publicações internacionais que se referem à temática específica: “formação docente no ensino superior em uma perspectiva inclusiva”, destacamos. Diante da revisão é perceptível que, na última década, houve uma ampliação das discussões teóricas a respeito da inclusão no ensino superior, destacando a relevância desta temática tanto para o âmbito acadêmico, quanto para o âmbito social. Deste modo, a formação docente do ensino superior em uma perspectiva inclusiva se mostra como campo para novas pesquisas, que possam suscitar discussões a este respeito dentro das instituições, provocando novas reflexões e possibilitando a elaboração e reelaboração de políticas internas que impactem a formação continuada do docente universitário à luz de uma perspectiva educacional inclusiva (MARTINS, 2019).

A tese de Martins (2019), apesar de muito se assemelhar ao tema de pesquisa deste estudo (inclusão no ensino superior e formação docente), elas se diferenciam pela enfoque dado na pesquisa. Martins (2019) teve como foco analisar a relação entre as políticas educacionais institucionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a formação continuada de docentes universitários, na perspectiva inclusiva. Enquanto nós tivemos como foco conhecer a percepção dos docentes, de três instituições de ensino superior, a respeito de sua própria formação e atuação junto a alunos com deficiência, além de investigar o que seria considerado por eles uma boa formação docente na perspectiva inclusiva. Nosso intuito é de ampliar a investigação da temática trazida por Martins (2019) com um enfoque pautado na figura do professor, e dessa forma contribuir com os demais estudos nessa vertente.

Os estudos encontrados na literatura retratam que há uma certa fragilidade no que diz respeito à formação docente na perspectiva da educação inclusiva, seja no ensino básico e principalmente no ensino superior, e que se faz necessário novos estudos que abordem esta temática. Precisamos suscitar novas reflexões nesse campo da educação para que haja, de fato, progresso nesse atual cenário encontrado.

Mediante o capítulo exposto, foi possível observar a trajetória da educação inclusiva no Brasil e sua interface com a Educação Especial, trilhando os aspectos políticos e históricos que permeiam este cenário. Os estudos que contribuíram para tecer este capítulo, trouxeram dados e reflexões que se fazem necessários nos debruçar e contribuir por meio desta investigação. Em meio a esse cenário, este estudo se mostra contribuinte para que novas reflexões sejam vislumbradas na perspectiva inclusiva no ensino superior, especificamente, no que tange à árdua tarefa da formação e atuação docente.

4 RIGOR E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.” (FREIRE).

Conforme Paulo Freire, o caminho e a busca pelo resultado final devem propiciar satisfação tanto quanto o final do processo. Assim ocorre também nas pesquisas, cada etapa desse processo permite-nos um contentamento e que nos leva ao encontro do nosso objeto de estudo.

São muitos os desafios à pesquisa em educação. Cada vez mais, os estudos no campo da educação estão sendo submetidos à novas exigências de qualidade, principalmente no que se diz respeito à construção metodológica da pesquisa (GATTI, 2012). Segundo André (2006), a fragilidade metodológica dos estudos e das pesquisas tem sido apontada por várias revisões na área da educação, citando André (2000), Carvalho (1999), Gatti (2000) e Warde (1990), sendo várias as críticas à pesquisa em educação, entre elas: número muito reduzido de observação e sujeito, precariedade dos instrumentos de levantamento de opiniões, confusões na aplicabilidade do tipo de metodologia escolhida, análises pouco fundamentadas, entre outras.

De acordo com André (2006), uma boa pesquisa é aquela que atende aos critérios de relevância científica e social, de forma que fique evidente sua contribuição; que disponha de temas engajados na prática social; que possua um objeto bem delimitado; que sejam claramente formulados seus objetivos e suas questões; que utilize uma metodologia adequada aos objetivos do estudo; que seus procedimentos metodológicos sejam bem descritos e justificados, seguido de uma análise densa e bem fundamentada, trazendo as evidências e as conclusões. Sendo assim, torna-se uma grande responsabilidade abordar um tema tão complexo, porém necessário, que é a formação docente.

Este capítulo se propõe descrever os percursos teórico-metodológicos trilhados pela autora na busca de responder aos objetivos do estudo.

Para investigar a formação e a atuação do profissional docente numa perspectiva de educação inclusiva no ensino superior, foi utilizado neste estudo a abordagem quali-quantitativa, do tipo exploratória, descritiva e de campo.

Esta pesquisa seguiu uma abordagem quali-quantitativa. Na pesquisa quali-quantitativa ou de delineamento integrado ou método misto, considera-se que a coleta sequencial de dados quantitativos e qualitativos pode proporcionar um melhor entendimento do problema de pesquisa. Possui vantagens, como complementação, incrementação, maior validade dos resultados obtidos e criação de novas fronteiras (CRESWELL, 2010; POLIT; BECK; HUNGLER, 2004).

Diante do caráter exploratório, da temática abordada no estudo sobre a formação e a atuação dos profissionais docentes no ensino superior na perspectiva de educação inclusiva, esta pesquisa apresenta características de uma pesquisa exploratória, pois de acordo com Gil (2002) este tipo de pesquisa é realizada, especialmente, quando o tema escolhido é pouco explorado e que “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p.41).

Mediante necessidade de descrição da realidade, compreendemos que esta pesquisa possui também um caráter descritivo, uma vez que se trata de um estudo que “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 41).

Para direcionar os procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa de campo para conduzir a investigação. A pesquisa de campo é, assim, intitulada por permitir que a coleta de dados seja efetuada “em campo”, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, uma vez que não há interferência do pesquisador sobre eles (ANDRADE, 2003).

Diante dos aspectos delineados na justificativa e nos objetivos desta dissertação, o campo empírico da pesquisa teve como cenário uma cidade localizada no sul de Minas de Gerais, com população estimada de 97.334 registrado pelo IBGE, em 2020. Destaca-se esta escolha, devido ser considerada uma cidade universitária, pois possui cinco instituições de ensino superior, sendo: uma universidade federal, um centro universitário e três faculdades, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, incluindo ciências exatas, ciências biológicas, engenharias, ciências humanas, ciências da saúde, letras e ciências sociais aplicadas. Além de possuir também polos para aulas presenciais do sistema Educação a Distância (EAD) de ensino superior. Dessa forma, esta escolha facilitaria o acesso para a obtenção de dados, de forma mais abrangente, com maior amostragem e representatividade para se pesquisar o

objeto de estudo, visto ser uma cidade com um número significativo de instituições do ensino superior.

Neste cenário foram escolhidas três instituições de ensino superior (IES), sendo uma instituição pública (a única do município) e duas instituições particulares. A escolha destas três instituições deu-se pela diversidade de cursos em cada uma delas, abarcando dessa forma diferentes áreas do conhecimento. Essa variedade possibilitaria um olhar mais amplo, mediante diversos prismas, do objeto de estudo. É válido ressaltar que a pesquisadora atua como docente em uma das instituições participantes, porém, optou por não participar do estudo, a fim de evitar conflitos de interesse.

Em relação às áreas do conhecimento das instituições escolhidas, temos: a instituição pública contendo cursos na área de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias; a “instituição particular A” destinada à formação profissional na área de Ciência da Saúde e a “instituição particular B” com cursos nas áreas de Ciências da Saúde (com cursos diferentes em relação à instituição A), Ciências Humanas; Engenharias; Ciências Sociais Aplicadas (com cursos diferentes aos da instituição pública); Linguística, Letras e Arte; Ciências Biológicas e Ciências Agrárias. Dessa forma, foi possível conhecer a formação e a atuação de docentes provenientes de diversas áreas do conhecimento, traduzindo numa riqueza de representações sociais.

Como critérios de inclusão, definimos que fossem docentes atuantes em uma das instituições de ensino superior escolhidas para o estudo, na referida cidade do sul de Minas Gerais, e que concordassem em participar do estudo mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), assinalando a opção “concordo” e declarando aceitar participar desta investigação. Como critérios de exclusão configuraram aqueles contrários aos de inclusão.

4.1 PROCEDIMENTOS DE REVISÃO DE LITERATURA

Para atender o primeiro objetivo específico deste estudo, o qual se propõe a realizar uma revisão bibliográfica sobre a temática em questão, foi realizada uma busca durante os meses de abril a junho de 2021.

Iniciou-se a busca pelo Google acadêmico, uma ferramenta de busca gratuita do Google, que disponibiliza artigos, teses, dissertações e outras publicações úteis para pesquisadores.

Para esta busca foram utilizados os descritores “educação inclusiva”, “formação docente”, “ensino superior” e o operador booleano “and”. Após esta busca, foram selecionados os artigos que melhor se enquadrassem no tema de pesquisa e que pudessem responder às questões: o profissional docente sente que sua formação possibilita sua atuação com alunos com deficiência? A formação do profissional docente engloba conhecimentos voltados para a educação inclusiva de aluno com deficiência? Qual a percepção de docentes do ensino superior em relação à própria formação e à atuação frente à educação inclusiva no ensino superior?

Mediante as leituras dos títulos, que possivelmente pudessem responder às questões norteadoras da pesquisa, foram selecionados, primeiramente, na pasta de arquivo intitulada “artigos para selecionar”, após essa primeira seleção, passou-se para a leitura dos artigos, iniciando pelo resumo e, posteriormente, para o corpo do estudo. Os artigos, que a princípio não respondiam as questões norteadoras, foram transferidos para a pasta intitulada “artigos para repescagem”, para que fossem realizada uma nova leitura quando fosse oportuno. Os artigos que respondiam as questões norteadoras foram transferidos para a pasta intitulada “artigos utilizados” e foram utilizados na construção do texto de revisão.

Durante a leitura dos artigos, outros questionamentos foram surgindo, necessitando de uma nova busca por artigos que esclarecessem estes questionamentos, entre eles: diferença entre educação inclusiva e educação especial; conceitos, como integração, segregação e inclusão; Necessidade Educativa Especial (NEE); atendimento educacional especializado e histórico da educação inclusiva. Sendo assim, outros descritores foram inclusos na busca que direcionava para estes questionamentos elencados. Aqueles que não foram encontrados nas plataformas online, foram pesquisados por meio de livros físicos.

Não foi selecionado um período temporal para esta busca, tendo como critério os artigos, as teses e as dissertações que melhor respondessem às questões norteadoras. Inicialmente, foram lidos preferencialmente os achados mais recentes, posteriormente, para se entender a história da educação inclusiva e diferenciá-la da educação especial, foram lidos também artigos mais antigos, da década de 90, com o

objetivo de vivenciar aquele tempo e a visão dos autores daquela época em relação ao objeto de estudo.

A amostragem possuiu 101 referências para fundamentar o capítulo de revisão, entre elas artigos, teses, dissertações e livros. Além dessas, foram utilizados também leis e outros documentos que estavam atrelados a essa temática. Visto ter sido encontrada poucas teses que pudessem fundamentar a revisão bibliográfica, optamos por realizar uma nova busca também nos repositórios em três instituições de referência do país em pesquisa e que possuem mestrado e doutorado em educação: a USP, a UFMG e a Unicamp. Posteriormente, foram acrescentados também a busca no repositório da Universidade Estadual Paulista, períodos CAPES, Sistema de Bibliotecas da Unicamp, Portal de Busca Integrada USP, sendo utilizados os descritores “educação inclusiva”, “formação” e “ensino superior”, com o objetivo de encontrar teses de doutorado na mesma vertente deste estudo. Como já citado anteriormente o percurso desta busca, não vamos nos ater novamente nesta descrição.

Alguns textos e artigos utilizados nesta dissertação são provenientes também das aulas de diversas disciplinas do mestrado em educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), como parte das discussões em sala de aula remota, discussões essas, tão pertinentes, que foram resgatadas para este estudo, entre elas citamos: o texto de André (2006), o qual compôs a introdução deste capítulo e Gatti (2012) e Orlandi (2014), os quais compuseram os capítulos 2 e 3 (referencial teórico).

Sendo assim, o capítulo anterior respondeu ao primeiro objetivo deste estudo, trazendo uma revisão bibliográfica a respeito da temática em questão, mediante os procedimentos trilhados e descritos neste texto.

4.1.1 Procedimentos para busca por teses: formação e educação inclusiva

Ao encontrar um número reduzido de tese de doutorado na perspectiva de formação docente e ensino superior na revisão de literatura realizada anteriormente, propomo-nos a realizar uma busca direcionada por teses de doutorado que abordagem a questão da formação docente e o ensino superior, mesmo não se

enquadrando como objetivo do estudo, apenas com a finalidade de fundamentar ainda mais o capítulo teórico.

Optou-se por realizar essa busca no repositório de três instituições de referência no meio acadêmico no que diz respeito às produções científicas no Brasil e que possuem mestrado e doutorado em Educação, sendo: o repositório/Portal Integrado da USP (Universidade de São Paulo), o repositório/ Sistema de Bibliotecas da Unicamp (Universidade de Campinas) e o repositório da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Realizada nos dias 21, 22 e 23 de junho de 2021.

Como critérios, optou-se pela busca de teses de doutorado. A partir disso, foram estabelecidos, a princípio, os descritores “educação inclusiva” e “formação”, que melhor definem meu tema de pesquisa, utilizando os filtros “título” e “contém” e o operador booleano “e”/ “AND”, a fim de selecionar teses que mais se aproximam do estudo em questão. Não foi selecionado nenhum recorte temporal com o propósito de ampliar os resultados. Ressalto que, devido aos achados encontrados durante a busca, outros bancos de dados também foram incluídos, a fim de elucidar os resultados.

Para encontrar as produções da USP, utilizou-se o site do Portal de Busca Integrada (<http://www.buscaintegrada.usp.br/>), que oferece uma interface única de acesso ao conteúdo impresso e digital disponível nas bibliotecas físicas e digitais da USP. Para tal foi selecionado a opção busca avançada dentro da aba “Produção USP”, utilizados os descritores e filtros previamente estabelecidos, não fazendo menção ao tipo de material, ao idioma ou à data de publicação.

Para uma nova busca, ainda na aba “Produções da USP”, foi acrescentado também o descritor “ensino superior” na modalidade “título”. Posteriormente, realizou nova busca com os mesmos descritores, porém, modificando o descritor “ensino superior” para a modalidade “assunto”.

Optou-se por realizar também uma busca na aba “Busca geral”, onde são arquivados alguns estudos de outras instituições de ensino, a fim de enriquecer a busca por teses na vertente do estudo em questão. A busca foi realizada selecionando a opção busca avançada dentro da aba “Busca geral”, utilizando os mesmos critérios pré-estabelecidos, não fazendo menção ao tipo de material, ao idioma ou à data de publicação. Nesta mesma busca, ainda na aba “Busca geral”, foi modificado o descritor “ensino superior” para a modalidade “assunto” em busca de novos achados. Os achados nos direcionaram para uma busca também no repositório da UNESP.

Nessa mesma perspectiva, foi realizada também uma busca no Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp, selecionando “busca avançada”, em todo repositório, busca por “educação inclusiva”, utilizando os mesmos descritores e os mesmos filtros e operador booleano. Num primeiro momento, gerando 202 resultados, entre teses, artigos e dissertações. Após excluir as dissertações e artigos científicos, foram analisados somente as teses. Foi realizada uma avaliação criteriosa pela autora dos resultados obtidos, mediante a leitura dos títulos, com o intuito de selecionar as teses que se enquadravam nos critérios definidos pela autora. Com a finalidade de confirmar esta busca realizada, foi realizada nova busca, ainda no Repositório da Unicamp, utilizando os descritores “educação inclusiva” e “formação” nos filtros “título” e “contém”, porém, desta vez, acrescentando os filtros “tipo de documento” e “iguais” como a palavra-chave “tese”.

Ainda, a fim de elucidar este resultado, foi realizada uma busca mais ampla mediante o site do Sistema de Bibliotecas da Unicamp (<http://www.sbu.unicamp.br/sbu/>). O catálogo do Sistema de Bibliotecas da Unicamp, denominado Base Acervus, é um sistema que gerencia todo acervo das bibliotecas da Universidade. Durante a busca, foram utilizados os mesmos critérios de descritores, filtros e operador booleano. Também realizou a busca por intermédio dos mesmos descritores e o mesmo operador booleano, modificando apenas o filtro de “título” para “termos dos assuntos”.

Na mesma direção, foi realizada a busca por teses de doutorado no repositório da UFMG, mediante busca em “todo repositório” pelos descritores “educação inclusiva” e “formação” nos filtros correntes de “título” e “contém”.

Por fim, optamos por realizar uma última busca no site da periódicos Capes ([https://www-periodicos-capes-gov-br.](https://www-periodicos-capes-gov-br)), utilizando os mesmos descritores “educação inclusiva” e “formação” nos filtros “título” e “contém” e o operador booleano “AND”.

4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após aprofundarmos nas fontes teóricas, partimos para a etapa do processo de coleta de dados em nosso contexto empírico, na busca por elucidar os questionamentos que almejávamos responder, a saber: o profissional docente sente que sua formação possibilita sua atuação com alunos com deficiência? A formação do profissional docente engloba conhecimentos voltados para a educação inclusiva de aluno com deficiência? Qual a percepção de docentes do ensino superior em relação à própria formação e à atuação frente à educação inclusiva no ensino superior?

Nesta etapa, portanto, buscamos responder aos demais objetivos específicos da pesquisa, que são eles: caracterizar os docentes participantes deste estudo; investigar a percepção de docentes do ensino superior sobre sua relação e atuação com alunos com deficiência no ensino superior; investigar a formação desses docentes para atuar numa perspectiva de educação inclusiva.

É válido ressaltar que esta pesquisa foi conduzida levando em consideração os princípios éticos, conforme estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que traz diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012). Sendo respeitado, portanto, neste estudo, a livre decisão em participar da pesquisa e o direito de desistir quando desejar, de maneira livre e espontânea, e oficializada mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B). Também foram previstos os procedimentos que asseguraram a confiabilidade, o anonimato das informações, a privacidade e a proteção das respostas do usuário, garantindo-lhes que os dados não seriam utilizados em prejuízo de qualquer natureza para eles. Para denominar os participantes e preservar o anonimato foram utilizadas as siglas D1, D2, D3 para representar, respectivamente, o docente 1, docente 2 e docente 3 (e assim por diante).

A coleta de informações foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS) da cidade de Pouso Alegre –MG, mediante Parecer Consubstanciado nº 4.538.037, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 42678620.1.0000.5102 (ANEXO A).

Para esta etapa da pesquisa foram elaborados os documentos para cumprimento de trâmites e de protocolos institucionais para a autorização da

realização da pesquisa. Realizamos a solicitação de autorização para coleta de dados (APÊNDICE C) às instituições lócus da pesquisa, direcionados à Pró-reitora/diretoria das instituições participantes, a fim de que as instituições pudessem autorizar o presente estudo e colaborar com a divulgação do questionário. Esse contato deu-se por meio do envio de e-mail, no qual foi anexado também o Parecer Consubstanciado do CEP.

Entendemos que os riscos tanto dessa participação dos docentes de instituição de ensino superior neste estudo proposto são mínimos quanto os relacionados ao constrangimento ao preencherem o questionário. No entanto, foram tomados todos os cuidados para que esses riscos fossem minimizados.

Visto o cenário atual mundial de pandemia e a necessidade do distanciamento social para manutenção da vida, os quais ainda se mantêm, optamos por realizar a coleta de dados por intermédio de questionário, utilizando a ferramenta *Google Forms*, também chamada de Formulário Google, evitando, assim, o contato pessoal com os participantes do estudo, minimizando os riscos de contágio tanto para pesquisador como para os pesquisados. Para este questionário foi levada em consideração todas as recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS (BRASIL, 2021b), que se refere às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Possui diversas vantagens, como: atinge grande número de pessoas simultaneamente; abrange uma extensa área geográfica; economiza tempo e dinheiro; não exige o treinamento de aplicadores; garante o anonimato dos entrevistados, com isso, maior liberdade e segurança nas respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que entenderem mais conveniente; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. Sendo assim, entendemos que esse tipo de recurso contribui para o alcance dos objetivos dessa pesquisa.

A ferramenta do *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões

discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Tem sido muito utilizado em tempo de pandemia com diversas finalidades, como testes, feedback, atividades de fixação de conteúdo, enquetes, entre outros. Portanto, utilizamos essa ferramenta devido à sua facilidade de acesso e custo zero, além de atender à necessidade deste estudo. Esta ferramenta possibilita que seja gerado um link de acesso ao questionário, o qual pode ser copiado e enviado via e-mail, facilitando dessa forma a divulgação do questionário sem a necessidade do contato físico, respeitando dessa forma o isolamento social. Também possui uma alternativa de encerrar o recebimento das respostas, sendo possível controlar a data de início e de término da coleta de dados, segundo o prazo estipulado. Dessa forma, esta ferramenta se enquadrou com a necessidade deste estudo.

O questionário, elaborado pelos autores, intitulado “Caracterização docente e concepções de educadores quanto sua formação e atuação na perspectiva da Educação Inclusiva”, foi composto por oito questões de múltipla escolha e uma questão dissertativa, no total de nove questões.

O questionário foi estruturado em três seções: a primeira contendo o título do questionário, público-alvo, tempo estimado das respostas (5-10 minutos), número e tipo de questões, período em que o questionário estaria disponível, dados do projeto (nº do parecer Consubstanciado e CAAE), pesquisadores envolvidos e contato de e-mail dos pesquisadores do estudo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Declaração de Ciência do termo e declaração de autorização do mesmo; a segunda seção inerente à “Caracterização docente”, referente à caracterização profissional/formação dos participantes, contendo três questões de múltipla escolha; a terceira seção, contendo cinco questões de múltipla escolha e uma questão dissertativa, inerente ao “Objeto de estudo”: a formação e a atuação docente na perspectiva da Educação Inclusiva (APÊNDICE D).

Para manter a segurança de ciência e aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi programada a opção de obrigatoriedade de resposta e de direcionamento para próxima seção conforme resposta dos participantes. Portanto, para aqueles participantes que assinalassem a resposta “concordo”, referente à declaração de ciência e aprovação do TCLE, estes eram direcionados automaticamente para a próxima seção, conforme recomendação do Ofício Circular nº 2/ 2021/ CONEP/SECNS/MS (BRASIL, 2021b, p. 4) que orienta que: “o participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado seu

consentimento”. Aos participantes que assinalassem a opção “não concordo”, referente à declaração de ciência e à autorização do TCLE, automaticamente, encerrava-se o questionário e o envio da resposta.

É válido ressaltar que para as demais questões não foram programadas a opção de obrigatoriedade nas respostas, conforme é garantido e respaldado pelo Ofício Circular nº 2/ 2021/ CONEP/SECNS/MS (BRASIL, 2021b), que diz que “deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal [...]” (BRASIL, 2021b, p. 3).

Para a segunda seção, a fim de caracterizar os participantes do estudo foram utilizadas as seguintes questões: Qual seu tempo de formação? Qual sua titulação no momento? Há quanto tempo você atua na docência do ensino superior? Entendemos que essas questões possam ter interferências em relação ao objeto de estudo, por isso, tais perguntas. Por outro lado, não optamos por questionar gênero e idade, pois entendemos que estas variantes não possuem uma relação direta com objeto de estudo.

Para a terceira seção, utilizaram-se as seguintes perguntas de investigação para as questões fechadas: Já atuou na docência do ensino superior junto aos alunos com deficiência? Como você se considera para atuar com alunos com deficiência? Você sente dificuldade de atuar promovendo o processo ensino-aprendizado junto a alunos com deficiência? Qual tipo de deficiência você se considera com maior dificuldade para atuar junto ao aluno no processo de ensino-aprendizagem? Quais atividades que você participou que foram fundamentais para sua formação voltada para uma perspectiva de educação inclusiva? E para a resposta dissertativa, fez-se a seguinte pergunta: O que você considera que seria o ideal para uma boa formação para atuar junto a alunos com deficiência? Entendemos que, mediante estas questões, foi possível analisar a formação e a atuação docente no contexto de educação inclusiva no ensino superior.

Para certificar que o questionário continha perguntas que pudessem levar ao encontro do objetivo do estudo, foi realizado um pré-teste com os alunos (e colegas) do Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade da UNIVAS, em uma das aulas da disciplina de “Formação docente”, uma disciplina bem propícia para tal discussão. O pré-teste deu-se mediante autorização dos mestrandos e foi presidido pelo orientador deste estudo, o qual era o docente da referida disciplina. Não houve sugestões de melhoria e nem de necessidade de modificação do questionário.

Após autorização das instituições de ensino, para que este questionário pudesse chegar aos docentes, foi enviado um e-mail aos diretores e aos reitores das instituições participantes, a fim de que esses colaborassem com a divulgação do link de acesso. Em uma das instituições, foi permitido pela diretora que fosse enviado também, pela pesquisadora, o link de acesso mediante o grupo de WhatsApp dos docentes da instituição. Foi encaminhado o e-mail para as instituições participantes, no dia 12 de março de 2021, contendo o *link* de acesso ao questionário do estudo, sendo estipulado um prazo de 20 dias para divulgação da pesquisa a contar a partir da sinalização do recebimento do e-mail. Esta informação foi descrita no corpo do e-mail, permitindo, dessa forma, que os participantes tivessem uma maior flexibilidade em responder o questionário dentro de sua disponibilidade pessoal.

Ao findar os 20 dias do período de divulgação, seria encerrado o recebimento dos questionários, dando início a análise dos resultados. No entanto, fez-se necessário que este período fosse estendido, uma vez que uma das instituições participantes acusou o recebimento posteriormente, enquanto as outras já estavam enviando participações. Com isso, optamos por readequar e estipular os 20 dias para as participações no estudo a partir da data que a última instituição acusou o recebimento, dando oportunidade igualitária nas participações.

Sendo assim, foi enviado novo e-mail comunicando as instituições quanto ao prazo estendido para a coleta de dados e a nova data de encerramento para as participações.

Os respondentes tomaram conhecimento do objeto de estudo, da garantia de anonimato, do instrumento a ser aplicado e após esclarecimentos (que poderiam ser feitos mediante perguntas por e-mail enviados à pesquisadora, no entanto, não houve solicitações) foi respondido o questionário, respeitando o momento ideal estabelecido por cada participante.

A fim de considerar os aspectos éticos da pesquisa, fez-se necessário ao participante clicar na opção “concordo” após leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), demonstrando ciência do estudo e aceitando participar da pesquisa, antes de iniciar a resposta do questionário. Após finalização das respostas, o questionário foi automaticamente enviado para o banco de dados da própria ferramenta Google, arquivadas pela ferramenta Google Drive, onde somente a pesquisadora teria acesso às respostas. O Google Drive é um serviço de

armazenamento e sincronização de arquivos, que podem ser arquivados mediante uma conta Google gratuita.

Após a nova data estipulada para a coleta de dados, a saber, dia 30 de abril de 2021, às 23h59min, foi encerrado o recebimento de respostas do questionário, a partir da reprogramação da ferramenta Google formulário pela pesquisadora. Dessa forma, o sistema recusaria, automaticamente, o recebimento de novas participações. Portanto, a coleta de dados ocorreu no período de 13 de março de 2021 a 30 de abril de 2021, totalizando um período de 49 dias corridos, referente a 35 dias letivos, o que consideramos um bom prazo para as participações. É válido ressaltar que as referências das respostas relativas a tempo de formação e tempo que atua no ensino superior podem ter sido modificadas no tempo. A partir de então, iniciaram-se os procedimentos de análise de dados.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Ao avançarmos para a fase de análise de dados, foram seguidas as seguintes etapas: leitura e compreensão geral dos dados obtidos, transcrição e armazenamento dos resultados estatísticos e dissertativos como também análise dos mesmos.

A fim de compreender os dados coletados mediante questões fechadas, foi utilizada a análise estatística por meio de gráficos representativos, os quais foram gerados automaticamente pela ferramenta Google Forms. E para análise das questões abertas, foi utilizado a análise de conteúdo segundo Bardin (2016). Havia sido determinado que esta análise se daria com o auxílio da ferramenta MaxQDA. Uma vez que a finalidade do software MaxQDA é facilitar a categorização de grupo de dados, auxiliando inclusive no incremento da compreensão dos dados, porém não sugere interpretações de forma automática, sendo que toda a classificação é inserida pelo pesquisador ou pelo usuário, e baseado na análise e no agrupamento de conteúdo realizado dentro da plataforma, assim, o pesquisador pode tirar as conclusões sobre os dados de seu objeto de pesquisa (AZEVEDO, 2018). A aplicação de softwares oferece vantagens para a análise de dados qualitativos, sobretudo, a otimização do tempo da pesquisa, ao gerenciamento de uma grande quantidade de dados e a possibilidade de visualização desses dados (NUNES *et al.*, 2017).

No entanto, visto que o número de participantes do estudo não foi considerado pelos pesquisadores um número exorbitante e também mediante a similaridade das respostas obtidas, foi descartado o uso da ferramenta, uma vez que entendemos que seria possível realizar esta análise sem o uso desta ferramenta, o que não traz nenhum prejuízo ao estudo, levando em consideração que o software MaxQDA seria apenas para facilitar a tabulação e não analisar os dados.

A análise de conteúdo realiza de um recorte dos elementos que serão agrupados em categorias. Essas categorias serão definidas pelo modelo aberto, ou seja, surgirão no decorrer da análise (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A análise de conteúdo segundo Bardin (2016) é definido como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por 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) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo, segundo Bardin, segue os seguintes passos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Esta técnica permite decompor discursos em unidades de significação e, em seguida, reorganiza-as em categorias para atingir uma compreensão do objeto de investigação. Para a análise dos dados, seguiram-se os passos descritos, conforme recomendado por Bardin (2016), cumprindo o rigor metodológico definido pelas etapas.

Na fase de pré-análise, hipóteses são formuladas e, visando a organização dos dados, os indicadores são elaborados. Faz-se uma leitura flutuante de todas as entrevistas para conhecimento do texto. Num segundo momento, realiza a exploração do material, leituras exaustivas de todas as entrevistas serão feitas para finalmente ser proposto o tratamento dos dados encontrados, interpretando-os de forma subjetiva, porém sistemática (BARDIN, 2016). Nessa primeira fase, foram realizadas as transcrições das entrevistas e a compilação dos dados inerentes ao campo empírico, em um arquivo único no formato Word, a partir dos procedimentos de levantamento de dados. Posteriormente, realizamos a organização e a sistematização do material a ser analisado a partir da estruturação e da descrição das informações obtidas no campo empírico. Foram destacados os temas em evidência - Inclusão e Formação - e estabelecemos conexões entre as temáticas que destes aproximavam.

Seguimos realizando leitura flutuante do material, para, então, procedermos com uma leitura mais atenta do material, com referências e destaques às possibilidades de interpretação.

Na segunda etapa de análise dos dados, sistematizamos o conteúdo e organizamos o material por temática. As unidades de registros foram identificadas, originando as categorias e subcategorias de análise que descrevem o que se considera ideal para uma boa formação para atuar junto a alunos com deficiência. Compreendemos Unidade de Registro, a partir de Bardin (2016), como uma frase, período, enunciado ou sentença retirados das entrevistas, dos documentos ou demais dados coletados no campo empírico.

Nesta fase, foram elencadas as seis categorias de análise, a saber: Categoria I - Curso, seminário, oficina e fórum; Categoria II- Educação continuada; Categoria III- Vivência prática; Categoria IV- Grade curricular graduação e pós-graduação, Categoria V- Pesquisa e estudos e Categoria VI- Outras percepções. Essas categorizações serão apresentadas com mais especificidade nos resultados do estudo.

A terceira e última fase, refere-se ao tratamento dos resultados. Nesta etapa foi realizada uma triangulação entre os dados da pesquisa com os referenciais teóricos referentes à temática do estudo, produzindo-se um elo entre a empiria e os aportes teóricos. Nestas, houve um delineamento pré-definido, uma ideia, um objetivo. A construção de conhecimento, a partir do levantamento de dados e das percepções docentes a respeito do que se considera o ideal para uma boa formação docente para atuar com alunos com deficiência, exigiram-nos uma abstração refinada e artesanal.

O passo metodológico que vivenciamos nesta etapa da pesquisa foi direcionado a fim de nos reencontrarmos com os nossos objetivos de pesquisa e, a partir de então, propormos melhorias que possam contribuir para o aperfeiçoamento e a qualidade na formação docente na perspectiva inclusiva, com o objetivo final de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior. O período da análise de dados desenvolveu-se de maio a julho de 2021. Posteriormente, passou para a apresentação e a discussão dos resultados.

Os resultados e as discussões serão apresentados, concomitantemente, no capítulo intitulado “Formação e atuação docente na perspectiva inclusiva no ensino superior: dos resultados à análise.

5 TESES FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RESULTADOS E ANÁLISE

Mediante os critérios escolhidos para busca, foi encontrado no Portal de Busca Integrada apenas um estudo na categoria de tese de doutorado intitulado “Formação de professores conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva”, realizada por Ribeiro (2005), pela Faculdade de Educação (unidade da USP). No entanto, esta tese não se encontrava disponível na versão online para o acesso do arquivo na íntegra, sendo disponibilizado no portal apenas a descrição da tese na aba “Detalhes”, também não foi encontrada no site do repositório da USP.

Na aba “Produções da USP”, com o descritor “ensino superior” na modalidade “título” não se encontrou tese de doutorado. A nova busca com os mesmos descritores, porém, modificando o descritor “ensino superior” para a modalidade “assunto” também não encontrou tese de doutorado. Dessa forma, percebe-se que ao incluir o descritor “ensino superior”, os resultados se restringiram, não sendo encontrado muitas produções científicas.

Ainda no repositório da USP, porém na aba “Busca geral”. Mediante esta seleção, foram encontrados 143 resultados entre artigos, teses e dissertações. No que se refere às teses de doutorado foram encontradas apenas 7 no total, as quais foram possíveis identificá-las como tal. Foram encontrados outros 4 arquivos com o ícone de tese, porém não foi possível a abertura dos mesmos para elucidar se referiam-se à tese de mestrado ou de doutorado, visto que o portal não faz essa diferenciação mediante o ícone. Sendo assim, esses 4 arquivos foram descartados, uma vez que não foi possível defini-los como tese de doutorado. Seguem no Quadro 1, as teses de doutorado encontradas na aba “Busca Geral” do Portal de Busca Integrada USP, mediante os critérios previamente estabelecidos.

Mediante análise do Quadro 1, foi possível perceber que dentre essas 7 teses encontradas, 6 estão relacionadas diretamente à formação docente e 1 está relacionada à formação de leitores surdos. Destas 6 teses, duas relacionam-se à formação inicial de professores (mais precisamente na área de Matemática e Pedagogia), duas relacionam-se à formação continuada e as outras duas descrevem a formação de professores com base em outros aspectos. Outra observação a respeito dos achados refere-se que das 7 teses encontradas, 5 são de origem da UNESP (Universidade Estadual Paulista) ou de suas faculdades. Sendo assim, os

achados nos direcionaram para uma busca também no repositório da UNESP, porém também não foram encontradas outras teses, conforme os critérios de busca, apresentado no quadro abaixo:

Título da Tese	Autores	Universidade	Ano
Formação de leitores surdos e a educação inclusiva	Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira [UNESP] Arena, Dagoberto Buim [UNESP]	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2005
Políticas públicas e formação de professores vozes da educação inclusiva	Lázara Cristina da Silva	Uberlândia UFU	2009
A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva : estudo das atitudes sociais e do currículo	Fonseca - Janes, Cristiane Regina Xavier [UNESP] Omote, Sadao [UNESP]	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2010
Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva : epistemologia e prática	Maristela Ferrari Ruy Guasselli Elizabeth Diefenthaler Krahe	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014
Trabalho com projetos na formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva	Cintra, Vanessa De Paula. Penteado, Miriam Godoy [UNESP]	Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro	2014
Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva : instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias	Martins, Bárbara Amaral	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília	2018
Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação à Educação Inclusiva	Menino - Mencia, Gislaine Ferreira	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências (Fc) Bauru	2020

Quadro 1 – Teses de doutorado encontradas no Portal de Busca Integrada USP com os descritores “educação inclusiva” e “formação” nos filtros “título” e “contém” com operador booleano “e”.

Fonte: Da autora (2021)

É válido ressaltar que a Unesp também já foi citada com destaque no estudo de Silva (2018), por estar entre as instituições que desenvolveram as primeiras dissertações e teses em Educação Especial no Brasil entre os anos de 1985 e 1998. Essa, atualmente, faz parte do grupo dos 11 Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) com maior número de defesas de dissertações e de teses em Educação Especial no Brasil, indicando que a consolidação da pesquisa na área deve muito também a esse programa.

No período de 1999 a 2016, a UNESP ganhou destaque pelo número de dissertações e de teses em Educação Especial defendidas (134 ou 4,24%), estando entre outras instituições de renome como USP (113 ou 3,58%) e Unicamp (65 ou 2,06%). Essas instituições compõem o grupo dos 11 PPGE responsáveis por 45,64% das defesas em Educação Especial no Brasil, no período de 1999 a 2016 (SILVA, 2018). No repositório da UNESP, também não foram encontradas outras teses, conforme os critérios de busca.

Portanto, no que se refere à busca de teses no Portal de Busca Integrada da USP, seja na aba “Produção USP” ou “Busca Geral”, percebe-se que ao acrescentar o descritor “ensino superior”, seja na modalidade “título” ou na modalidade “assunto” os resultados se tornaram ainda mais restritos, não resultando em nenhuma tese. Sendo assim, não foi incluído o descritor “ensino superior” nas demais plataformas de busca, uma vez que o acréscimo deste descritor restringia ainda mais os resultados. Com isso, pode se afirmar que estudos no que se refere à educação inclusiva e à formação docente no ensino superior ainda são escassos.

No Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp não foi encontrada nenhuma tese que apresentava no título os descritores na íntegra “educação inclusiva” e “formação”, os quais faziam menção apenas das palavras “educação” e “formação” nos títulos e, por isso, não foram considerados, uma vez que não se referiam à “educação inclusiva”. Mediante nova busca, utilizando os descritores “educação inclusiva” e “formação” nos filtros “título” e “contém”, porém, desta vez acrescentando os filtros “tipo de documento” e “iguais” como a palavra-chave “tese”, também não foi encontrado nenhum resultado. Confirmando, assim, a ausência de tese com títulos contendo os descritores “educação inclusiva” e “formação” no repositório da Unicamp. Na Base Acervus da Unicamp, considerando os mesmos descritores, também não foi encontrada tese de doutorado, mediante os critérios estabelecidos pela autora. Ao refazer a busca, utilizando os mesmos descritores e o

mesmo operador booleano, modificando apenas o filtro de “título” para “termos dos assuntos”, foram encontrados 230 resultados, dentre eles apenas uma tese de doutorado, que se aproximava do tema de pesquisa, intitulada “Formação de professores em atendimento educacional especializado (AEE) [...]”, mas que também não continha os descritores selecionados de “educação inclusiva” e “formação” no título, portanto, não se referia à temática de formação docente na perspectiva de educação inclusiva no ensino superior.

No repositório da UFMG, mantendo os critérios de busca, não foi encontrada nenhuma tese, resultando em apenas dois arquivos com esses descritores, sendo uma dissertação e uma monografia de especialização.

No site da periódicos Capes, obteve-se 64 resultados, sendo uma dissertação e demais artigos científicos, porém nenhuma tese de doutorado. Quando modificado o filtro “título” para “assunto”, a busca resultou em 74 resultados, também nenhuma tese de doutorado.

Portanto, no total de busca deste estudo, obtivemos 7 teses encontradas, com os descritores “formação” e “educação inclusiva”. Dessas 7 teses, uma não se referia a formação docente (por se tratar da formação de leitores surdos) e duas tratavam da formação inicial, uma com estudantes de Pedagogia e outra com estudantes de Matemática.

6 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DOS RESULTADOS À ANÁLISE

“Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.” (GANDHI).

Falar em formação docente no ensino superior na perspectiva inclusiva é algo que precisa ser cada vez mais discutido.

Neste capítulo apresentaremos os resultados obtidos nesse estudo e analisaremos os dados encontrados, com o fito de refletirmos a respeito da temática e para que novas práticas político-pedagógicas possam ser propostas, vislumbrando novos horizontes no campo da educação. Contamos com um total de 65 participações.

Iniciaremos apresentando os resultados da “Caracterização docente”, seção 2 do questionário de pesquisa, que se trata de um dos objetivos da pesquisa, identificando os dados referentes ao “tempo de formação”, “titulação no momento” e “tempo que atua na docência no ensino superior”.

Para a pergunta “Qual seu tempo de formação?”, foram obtidas 64 respostas, sendo que 39,1% responderam que possuem mais de 20 anos de formação, seguido de 37,5% com 11- 20 anos de formação. Mediante esta primeira resposta é possível perceber que grande parte (76,6%) dos docentes possui mais de 10 anos de carreira profissional, dando-nos a compreender que se trata de um perfil de profissionais que provavelmente possuem uma bagagem ampla de conhecimento e experiência em sua área de formação. Aos demais participantes, 15,6% possuem de 6-10 anos de formação e 7,8% de 1-5 anos de formado. Tais resultados foram descritos no Gráfico 2:

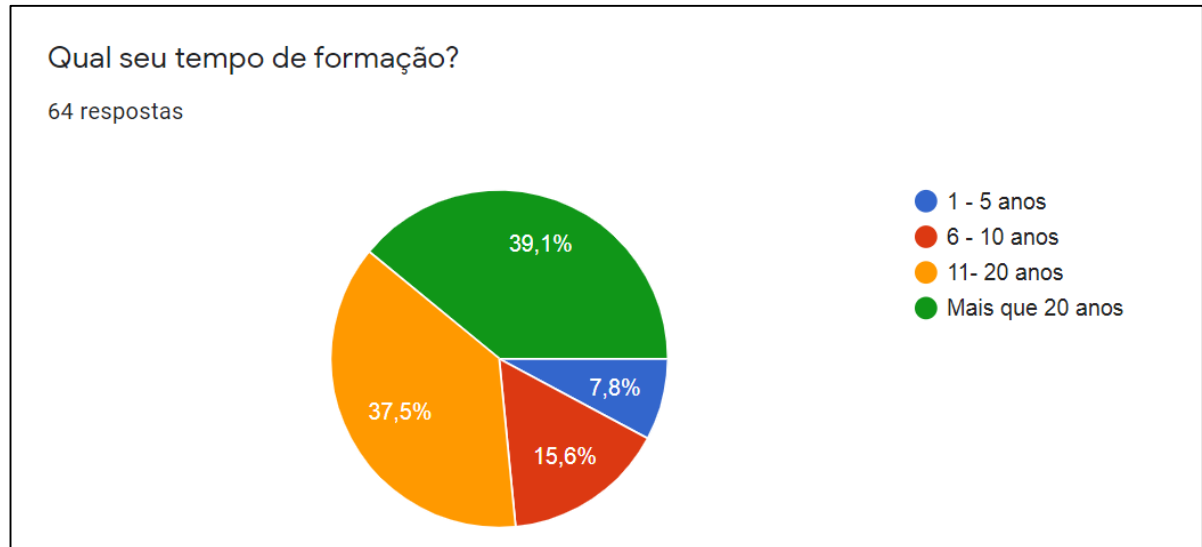


Gráfico 2 – Tempo de formação dos participantes.
Fonte: Da autora (2021)

Essa variedade de tempo de formação contribuiu positivamente, pois permitiu conhecer a percepção de indivíduos com diferentes experiências profissionais, relativo ao tempo de formação e cada peça desse quebra-cabeça, com um formato único, traduziu na beleza dos resultados, que se encontra exatamente no encaixe da variedade de todas as peças desse quebra-cabeça. Acreditamos que a riqueza das respostas encontradas nesse estudo reflete a diversidade de perfil dos participantes.

Em relação a segunda pergunta da caracterização docente, referente à titulação dos participantes no momento do questionário, com 65 respostas, temos que 63,1% são doutores, 33,8% mestres e 3,1% são especialistas. E nenhum participante possuía apenas a graduação, conforme apresentado no Gráfico 3:

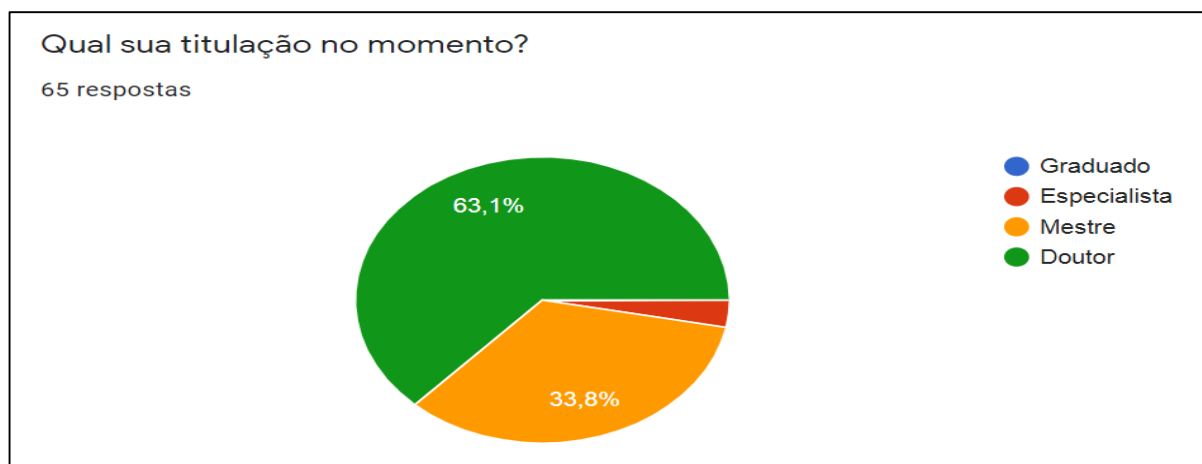


Gráfico 3 – Atual titulação dos participantes.
Fonte: Da autora (2021)

Nessa perspectiva entendemos que os participantes são pessoas altamente capacitadas na área do conhecimento em que atuam, uma vez que mais da metade dos docentes (63%) possuem doutorado.

Conforme citado por Silva (2018), o doutorado é considerado locus de formação de pesquisadores, indicando o nível de maturidade científica atingido pela área, o que, conseqüentemente, habilita a produção sistemática, constante e contínua de pesquisas. Evidencia-se, portanto, que grande parte dos participantes possuem maturidade científica.

As variáveis tempo de formação e titulação dos docentes são comuns nos estudos da área de educação. Também nessa vertente, o estudo de Poker, Valentim e Garla (2018) utilizou-se de um questionário com perguntas que versaram sobre dados gerais dos participantes, como: sua atuação profissional, formação, qualificação, experiência docente com alunos com deficiência, conhecimento sobre educação especial/inclusiva, atitudes tomadas, barreiras e os apoios institucionais existentes. Esse processo reafirma a relevância dessas informações no que diz respeito à formação docente. No estudo de Poker, Valentim e Garla (2018) evidenciou-se também a grande representatividade de doutores na participação do estudo, sendo que dos 52 docentes, dois eram doutorandos e 50 tinham o título de doutor.

Esses achados vão ao encontro do recomendado pela LDB, que prevê no seu Art. 66 que:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, p. 28).

Segundo a LDB, para exercer a docência no ensino superior faz-se necessário que o profissional possua formação a nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996). Justificando, portanto, os achados do estudo que obteve grande representatividade de doutores e, em segundo lugar, de mestres, não havendo docentes com formação a nível de graduação somente.

Mediante a terceira pergunta, ao serem questionados há quanto tempo atuavam na docência do ensino superior, obtivemos uma amostra bem heterogênea.

Temos que 35,4% atuam entre 11-20 anos no ensino superior, 24,6% atuam há mais de 20 anos, 20% entre 6-10 anos e 20% possuem 1-5 anos de atuação. Resultados que podem ser observados no Gráfico 4.

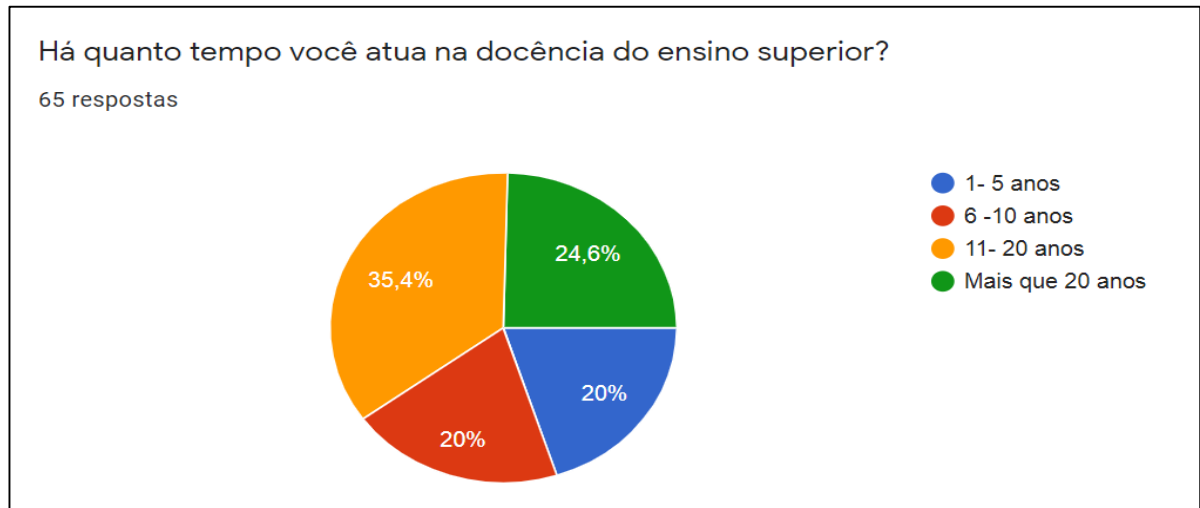


Gráfico 1 – Tempo de atuação docente no ensino superior.
Fonte: Da autora (2021)

De maneira geral, pode-se dizer que mais da metade dos participantes, correspondendo a 60%, possuem larga experiência no ensino superior, ou seja, mais de 10 anos atuando como docente neste nível de ensino. Mais uma vez percebemos que se trata, na sua grande maioria, de docentes experientes e com uma ampla bagagem teórico-prática no campo de atuação.

Semelhantemente, no estudo de Poker, Valentim e Garla (2018), obtiveram caracterização docente com resultados aproximados ao deste estudo. Em se tratando do tempo de trabalho em Instituições de Ensino Superior, os autores encontraram que 71% dos docentes atuam na profissão há mais de quinze anos; 19% entre seis e quinze anos e só 10% atuam entre um e cinco anos.

Ressaltamos que, para todas perguntas de múltipla escolha referente ao objeto de estudo, houve 100% de participação, ou seja, todos os 65 docentes participantes responderam às perguntas. Em relação a pergunta dissertativa, 58 docentes (89,2%) contribuíram para elucidar a respeito do que se considera uma “boa formação” na perspectiva inclusiva na visão docente.

Em se tratando do objeto de estudo, a primeira pergunta realizada foi a seguinte: “Já atuou na docência no ensino superior junto a alunos com deficiência?”. Mediante esta pergunta, observamos que 67,7% já atuaram junto a alunos com

deficiência no ensino superior e 32,3% ainda não atuaram junto a alunos com deficiência no ensino superior, como está demonstrado no Gráfico 5.

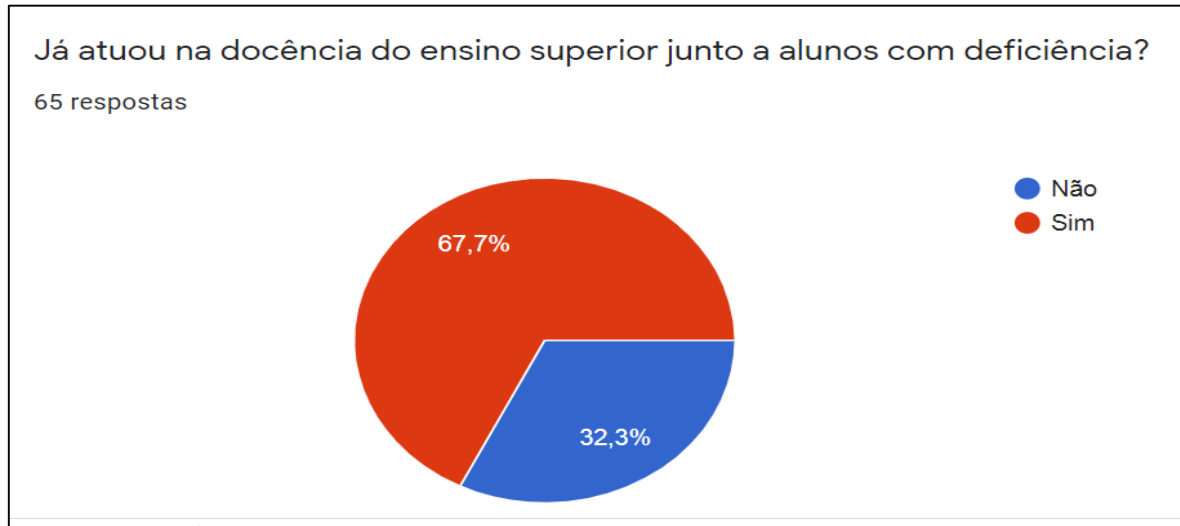


Gráfico 5 – Atuação docente no ensino superior junto a alunos com deficiência.
Fonte: Da autora (2021)

Esse resultado vai ao encontro do Censo do Ensino Superior de 2019 que retrata que cada vez mais o ensino superior tem recebido alunos com deficiência, sendo, portanto, mais comum que os docentes atuem junto a alunos com deficiência. Por outro lado, aqueles que ainda não tiveram a oportunidade, possivelmente em algum momento da sua trajetória profissional, precisarão lidar com essa situação. Em relação aos que ainda não atuaram junto a alunos com deficiência no ensino superior, provavelmente, este fato possa ter relação com o pouco tempo de atuação docente no ensino superior, uma vez que quanto maior o tempo de atuação profissional, maior a probabilidade de lidar com situações diversas e com público diverso.

Semelhante, no estudo de Poker, Valentim e Garla (2018), os autores obtiveram que 79% dos docentes participantes afirmaram já ter tido experiência docente com alunos com deficiência na Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/Marília. Verificou-se também que 38% tiveram alunos com deficiência física, 28% com deficiência visual, 26% com deficiência auditiva/surdez e 8% apontaram que tiveram alunos com autismo ou outra deficiência não identificada. Considerando as variáveis tempo de formação e tempo de atuação, seria esperado que a maioria dos docentes tivesse contato com o tema inclusão durante a sua trajetória profissional. Até

porque esse paradigma está presente nas políticas educacionais desde 1990 (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

Reforçando estes resultados, em outro estudo realizado por Rodovalho, Moreira e Mané (2018), foram levantadas opiniões dos professores de uma instituição de ensino superior privada da cidade de Anápolis, estado de Goiás, a respeito da Educação Inclusiva no Ensino Superior e analisadas algumas de suas concepções a respeito de inclusão, de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e de formação de professores para a inclusão. Evidenciaram que a maioria dos professores participantes relataram que já tiveram alunos com NEE em sua sala de aula, pouco mais da metade acredita que é de moderada a grande a probabilidade de vir a trabalhar com alunos desse tipo e que 16% disseram ter contato frequente com esses alunos (RODOVALHO, MOREIRA, MANÉ, 2018). Esses resultados reforçam os achados no estudo em questão, demonstrando que tem sido cada vez mais comum a atuação docente junto a alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Pois bem, a orientação é de atender os estudantes em todas suas necessidades, desenvolver no acadêmico um bom aproveitamento e conduzi-los à conclusão do curso, mas nem sempre os professores possuem as habilidades e as competências necessárias para lidar com tais necessidades e, muitas vezes, não estão preparados para promover a educação inclusiva (RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018).

A fim de conhecer o preparo dos docentes participantes, perguntou-se aos docentes como eles se consideravam para atuar junto aos alunos com deficiência e como resposta obtivemos que 46,2% referiram ter pouco preparo, 26,2% se consideraram sem preparo, 15,4% relataram que se sentem razoavelmente preparados, 10,8% afirmaram se considerar bem preparados e apenas 1,4% se considerava muito preparado (Gráfico 6)

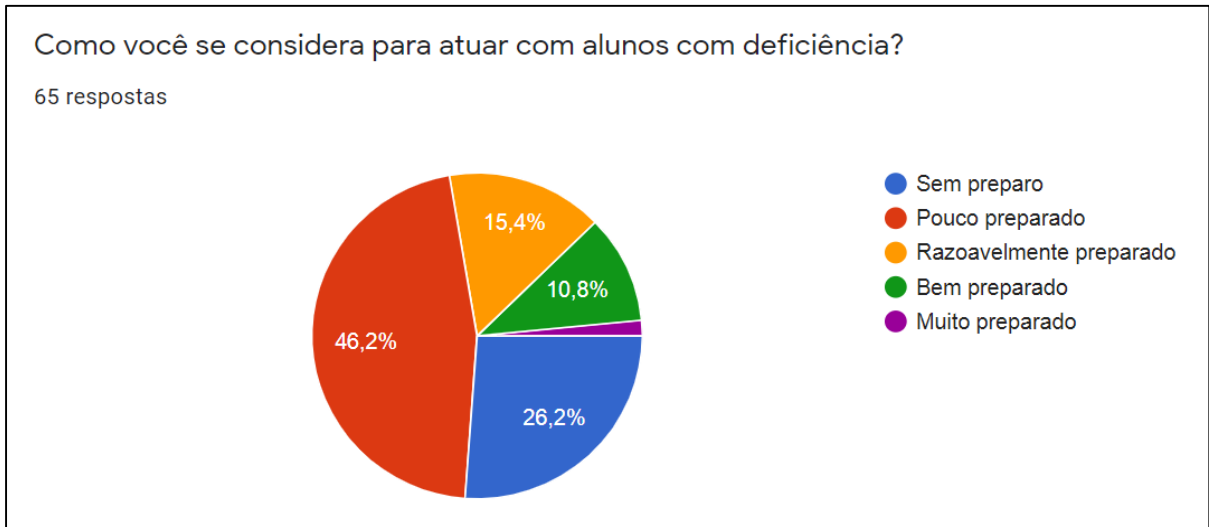


Gráfico 6 – Como os docentes se consideram para atuar com alunos com deficiência.

Fonte: Da autora (2021)

Com esses dados é possível perceber que os docentes, na sua grande maioria, não se sentem preparados (26,2%) ou se sentem pouco preparados (46,2%) para atuar junto a alunos com deficiência. Portanto, podemos inferir que a titulação de um profissional não traduz necessariamente no preparo para lidar com alunos com deficiência. Uma vez que percebemos que, se a grande maioria (63,1%) são doutores e que 72,4% dos docentes (somatória de “pouco preparo” e “sem preparado”) relataram não se sentirem preparados para atuar junto a alunos com deficiência, logo, a titulação não garante necessariamente preparo para atuar junto a alunos com deficiência.

Poker, Valentim e Garla (2018) também revelaram em seu estudo a nítida insegurança dos docentes, que ainda se sentem despreparados para ensinar o aluno com algum tipo de deficiência, isso devido ao tipo de formação que tiveram. Para os autores, os docentes possuem uma excelente preparação no âmbito da formação na graduação e na pós-graduação, no entanto, apresentam um nível insatisfatório quando diz respeito à formação sob o aspecto das questões da educação inclusiva.

Essa percepção docente, relacionada à falta de preparo, foi um ponto também ressaltado no estudo de Rodvalho, Moreira e Mané (2018), sendo muitas vezes colocado em dúvida a capacidade de certos estudantes em continuar sua formação em cursos específicos, devido a esse despreparo docente em atuar com demandas de estudantes com necessidades especiais.

O professor deveria estar, no mínimo, razoavelmente preparado para reconhecer e lidar com as diferenças e ser preparado continuamente para os desafios diários da inclusão de todo e qualquer estudante em sala de aula, visando sempre ao seu desenvolvimento contínuo. No entanto, um dos desafios encontrados dessa preparação é o de tornar o professor competente, a fim de que este possa identificar, acolher e trabalhar com as diferenças em suas salas de aula (RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018).

Prosseguindo, foi questionado também aos docentes se eles sentem dificuldade para atuar promovendo o processo de ensino-aprendizado junto aos alunos com deficiência.

Como resposta, neste estudo, obtivemos que 41,5% sentem um pouco de dificuldade em atuar promovendo o processo ensino-aprendizado junto a alunos com deficiência, 21,5% sentem muita dificuldade, 16,9% relataram que depende da deficiência, 10,8% não sentem nenhuma dificuldade e 9,2% não souberam responder este questionamento (Gráfico 7).

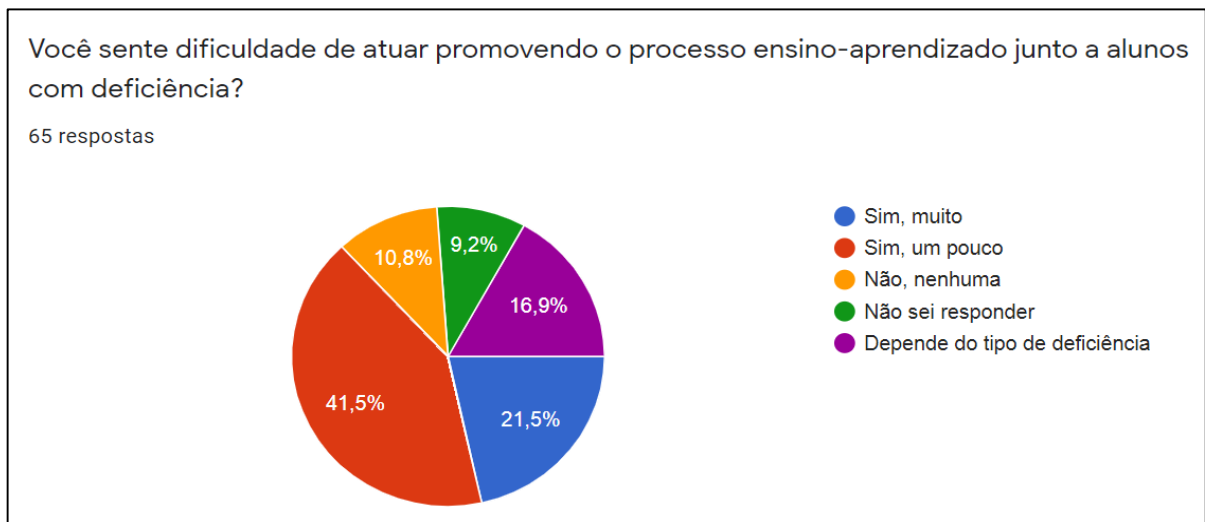


Gráfico 7 – Dificuldade dos docentes para atuar promovendo o processo ensino-aprendizado junto a alunos com deficiência.

Fonte: Da autora (2021)

Esses resultados reforçam os achados de Arruda, Castro e Barreto (2020) que afirmaram que os docentes possuem uma excelente preparação no âmbito da formação na graduação e na pós-graduação, mas quando esta formação é analisada sob o aspecto da educação inclusiva, esse preparo apresenta um nível insatisfatório. Também já citado no estudo Poker, Valentim e Garla (2018) é nítida a insegurança

dos docentes, que ainda se sentem despreparados para ensinar o alunado com algum tipo de deficiência, fenômeno esse que pode ser explicado pelo tipo de formação que tiveram.

Concordamos com os autores, quando afirmaram que os docentes são formados para atuar no processo ensino-aprendizado, mas não para atuar junto a alunos com deficiência, auxiliando-os nesse processo de ensino-aprendizado. Com isso, esse despreparo acaba traduzindo numa insegurança para o profissional docente. É interessante notar que esse ciclo vai se repetindo ao longo dos anos e que ainda vemos relatos de docentes que se sentem despreparados para essa atuação.

Em seguida, a fim de que pudéssemos conhecer qual a dificuldade dos docentes, para aqueles que assinalaram a resposta “depende do tipo de deficiência”, fez-se também uma pergunta subsequente “Qual tipo de deficiência você considera com maior dificuldade para atuar junto ao aluno no processo de ensino aprendizagem?”, dando-lhes a oportunidade de justificar a pergunta anterior e assinalar mais de uma opção, se necessário. Interessante que 100% dos docentes responderam a este questionamento e não somente os 16,9% que haviam respondido na questão anterior “depende do tipo de deficiência”. No entanto essa participação possibilitou aos pesquisadores uma amostra mais significativa a respeito da referida questão pesquisada. Os resultados estão demonstrados no Gráfico 8.

Mediante a resposta dos docentes, obtivemos que, dentre os tipos de deficiência, a deficiência intelectual foi a que os docentes relataram maior dificuldade em atuar no processo ensino-aprendizado (com 33 respostas, 50,8%) e em segundo lugar a deficiência auditiva (com 32 respostas, 49,2%). Logo em seguida, temos a deficiência visual, contabilizando 28 respostas (referente a 43,1% dos participantes). Temos que 21,5% (14 docentes) relataram ter dificuldade de atuar no processo de ensino-aprendizado junto a alunos com deficiência seja ela qual for. E apenas 1,5% (1 docente) diz ter dificuldade com a deficiência física.

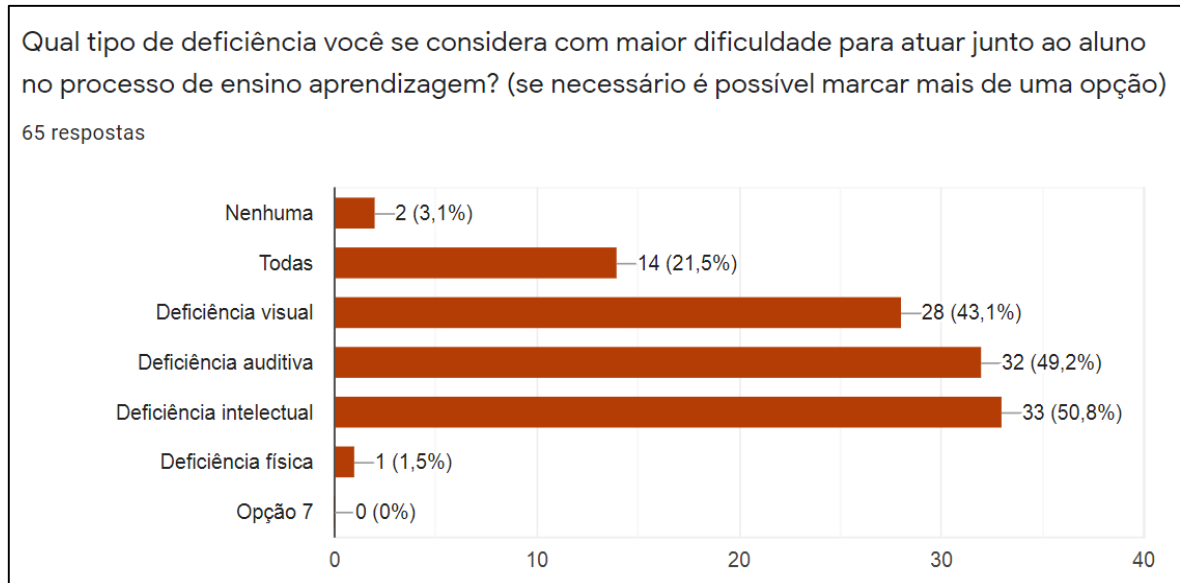


Gráfico 8 – Tipo de deficiência que os docentes consideram com maior dificuldade para atuar junto ao aluno no processo de ensino aprendizagem.
Fonte: Da autora (2021)

Mediante o exposto, percebemos a dimensão e a complexidade da atuação docente junto ao aprendiz com deficiência no processo de ensino-aprendizagem, traduzindo em uma tarefa nada fácil para os docentes, uma vez que cada deficiência tem sua especificidade e suas particulares e que devem ser levadas em consideração na execução de suas práticas pedagógicas.

Concomitante ao resultado deste estudo, no estudo de Botelho e Oliveira (2019), evidenciou esse despreparo dos docentes para atuar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual (DI). Segundo a narrativa da universitária com Síndrome de Down, os professores ainda precisam lidar com a inclusão na universidade, já que muitos não fazem a adaptação curricular e têm pouca didática para o ensino de um estudante com DI.

De igual maneira, o estudo de Freitas e Eulálio (2020) apontou que os alunos surdos relataram dificuldades relacionadas à didática dos professores, dificuldade de produção e de interpretação textual de gêneros secundários e a falta de intérpretes. Acrescentaram que os professores não estão preparados para terem alunos surdos. Mediante o exposto, é possível perceber que tanto os docentes evidenciam essa dificuldade quanto os acadêmicos com deficiência intelectual e auditiva também notam essa dificuldade.

Em um outro estudo, realizado por Prates e Manzini (2020), evidenciou que são muitos os desafios enfrentados pelos surdos durante a graduação, pois, muitas vezes,

a instituição não tem, claramente, as acepções sobre a pessoa surda, sua língua e seu desenvolvimento.

Conforme o Decreto nº 5.626/2005 é determinada: a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos; como também a formação de professor e de instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor e de intérprete de Libras - Língua Portuguesa; e por fim, a garantia da inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de escolas e de classes de educação bilíngue (BRASIL, 2005).

Temos também a Lei nº 12.319/2010, Brasil (2010), que regulamentou a profissão de tradutor e de intérprete de Libras e o Decreto nº 7.611, Brasil (2011), o qual especificou o atendimento às diretrizes e os princípios dispostos no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Sendo assim, temos por Lei a garantia de suporte pedagógico para incluir pessoas com deficiência auditiva. Todavia, fica-nos a seguinte reflexão: será que todo esse aparato legal tem sido vigente na prática? Temos em todas as instituições de ensino superior um intérprete de libras, em todos os cursos oferecidos, que atenda a demanda de todos os discentes com deficiência auditiva matriculados nas instituições? Os docentes de ensino superior possuem conhecimento básico de Libras que possibilite esse contato primário com o discente para que haja uma interação professor-aluno? As instituições têm fornecido subsídios para que seus docentes possuam formação básica em Libras?.

Segundo Freitas e Eulálio (2020), mesmo com leis que garantam a acessibilidade das pessoas com deficiência no ensino superior, ainda há uma distância entre a teoria e a prática. É evidente que os professores necessitam de formação sobre como lidar com essa nova realidade da universidade.

Prates e Manzini (2020) também afirmaram que o ingresso de alunos com deficiência na universidade é possível, porém ainda há muitas dificuldades com a permanência e o êxito desses estudantes. Apesar de todo o aparato legal, tem se deparado com esses novos desafios e, muitas vezes, os docentes não estão preparados para atender esses estudantes. Com relação às metodologias/estratégias adotadas pelos docentes, percebeu-se que não há preocupação em utilizar recursos visuais, há muito conteúdo baseado na fonética da língua oral (desconsiderando que o surdo é viso-espacial), os instrumentos utilizados na avaliação não são adaptados aos alunos surdos, entre outros “equivocos” da prática pedagógica.

No entanto, para produzir um fazer pedagógico, conforme a política de “Educação para Todos”, depende de ações pedagógicas adequadas ao estudante surdo. Essas ações vão muito além de uma mera transmissão de informações, pois englobam formação docente, planejamento e práticas avaliativas numa perspectiva inclusiva. É evidente que o grande desafio da universidade é mudar suas práticas pedagógicas, de modo a alcançar a todos os estudantes, tornando-se necessário pensar em práticas pedagógicas que valorizem a heterogeneidade para que estas possam se sentir parte integrante no espaço universitário (PRATES; MANZINI, 2020).

Ainda se tratando dessa falta de preparo e, conseqüentemente, a insegurança do profissional, temos resultados bastante semelhantes no estudo de Poker, Valentim e Garla (2018), que demonstraram que 57% dos docentes manifestaram insegurança e falta de preparo para atuar junto a esse alunado, sendo que estes tiveram experiências com alunos que demandavam adequações muito significativas da aula, tais como alunos com cegueira, autismo e/ou surdez. Os 43% dos docentes que relatam sentimento de segurança para atuar com alunos com deficiência, revelaram que tiveram experiências com alunos que apresentavam deficiências que exigiam baixo nível de adequações, tais como alunos cadeirantes ou com deficiência auditiva moderada. O estudo de Poker, Valentim e Garla (2018) reforçou mais uma vez os achados, uma vez que demonstrou a dificuldade e a insegurança dos docentes em atuar com alunos com autismo (deficiência intelectual) e surdez, como encontrado também nos resultados deste estudo.

Até o momento, temos, então, mediante estas questões supracitadas, um resumo: é possível afirmar que mais da metade dos docentes (67,7%) já atuaram junto a alunos com deficiência. Os docentes, apesar de suas titulações, (63,2% doutores) sentem, na sua grande maioria, certa dificuldade (63%, somando “pouca” e “muita” dificuldade) para atuar no processo de ensino-aprendizagem junto a alunos com deficiência e que grande parcela dos docentes não se sente preparado (72,4%, somando “sem preparo” e “pouco preparo”) para esta atuação. Sendo a deficiência intelectual e auditiva, aquelas que os docentes demonstraram maior dificuldade em atuar no processo ensino-aprendizagem junto aos alunos. Resultados que puderam ser observados nos Gráficos 4, 5, 6 e 7.

Após questionarmos quanto ao preparo e à dificuldade desses docentes em atuar junto aos alunos com deficiência, foi investigado no estudo quanto ao seu processo de formação voltada para a perspectiva inclusiva, a fim de conhecermos as

oportunidades oferecidas a esses docentes. Para tal, foi perguntado quais as atividades que eles participaram e que foram fundamentais para sua formação na perspectiva inclusiva e os resultados foram descritos no Gráfico 9.

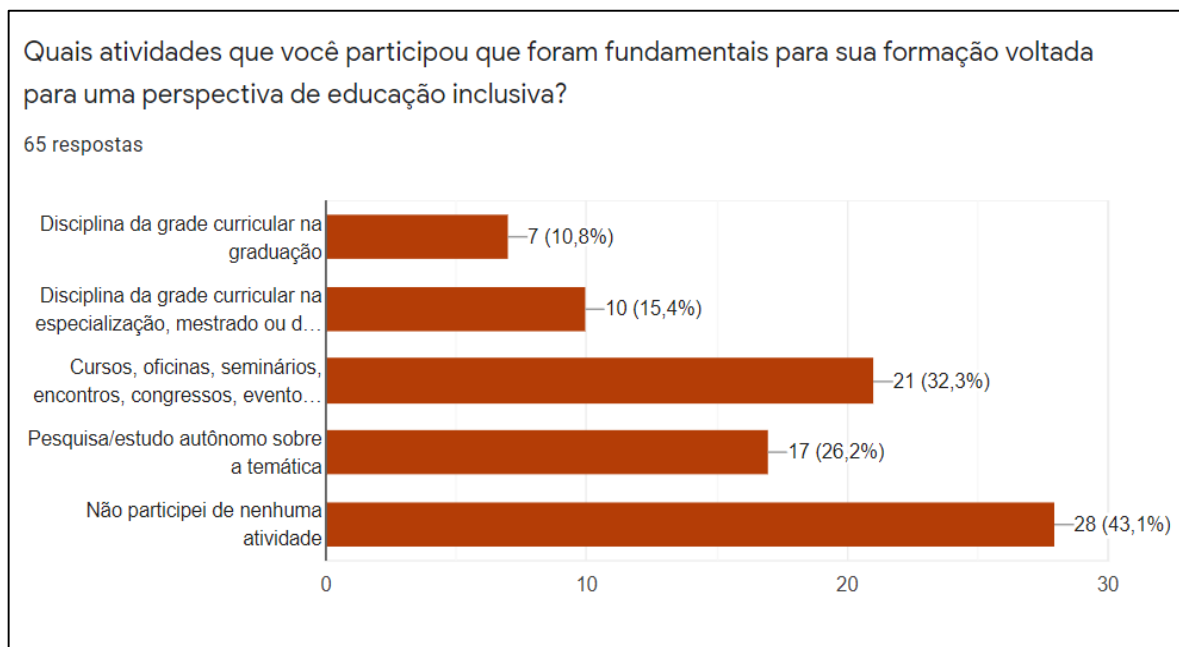


Gráfico 9 – Atividades que os docentes participaram que foram fundamentais para sua formação na perspectiva de educação inclusiva.

Fonte: Da autora (2021)

Ao referenciar-mos ao gráfico acima, foi perceptível que 43,1% dos entrevistados não participaram de nenhuma atividade que contribuísse para sua formação voltada para a perspectiva de educação inclusiva; 32,3% participaram de cursos, oficinas, seminários, encontros, congresso e outros eventos, os quais consideraram que contribuiriam para sua formação; 26,2% dos docentes relataram que sua formação se deu por meio de pesquisa e de estudos autônomos sobre a temática; apenas 15,4% teve em sua formação disciplina na matriz curricular na especialização, mestrado ou doutorado e somente 10,8% possuíram disciplina na matriz curricular da graduação que contribuísse com sua formação na perspectiva de educação inclusiva.

Esses achados, novamente, assemelham-se aos resultados de Poker, Valentim e Garla (2018) que retrataram em seu estudo que apenas 33% dos docentes participaram de alguma formação complementar nessa área (palestras, cursos, oficinas e/ou eventos). Quando tratada a questão sobre a formação em educação inclusiva, menos da metade dos docentes, ou seja, 45%, teve acesso a conteúdos

relacionados ao tema durante a sua formação acadêmica (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

Diante desses dados quantitativos é possível afirmar que há um déficit na formação docente voltada para a perspectiva da educação inclusiva, o que provavelmente justifica a falta de preparo e a dificuldade relatada pelos participantes. É possível observarmos também, mediante o exposto, que não é comum nas grades curriculares, seja da graduação ou da pós-graduação, a presença de disciplinas que possibilitem aos profissionais e futuros docentes uma formação voltada para a perspectiva inclusiva. Esses resultados são alarmantes e isso é um fato que nos leva à reflexão.

Outro resultado alarmante é que 43,1% relataram não ter participado de nenhuma atividade que pudesse contribuir com a sua formação. Isso também nos retrata que não somente por parte das instituições, mas também por parte dos próprios docentes há a falta de interesse em discutir, em participar de eventos da área e, até mesmo, em relação aos estudos autônomos. Portanto, percebe-se que há necessidade de mudança de paradigmas na formação docente na perspectiva de educação inclusiva, como também uma mudança no pensar docente. Inclusão é ato de democracia e como cidadãos democráticos precisamos repensar nossas condutas pessoais e profissionais. Por que não estamos pensando e nos importando com questões da educação inclusiva? Incluir é tão importante quanto qualquer outra prática docente.

Infelizmente, essa realidade também foi evidenciada no estudo de Rodovalho, Moreira e Mané (2018), que abordaram as “Concepções de professores sobre Educação Inclusiva no ensino superior privado”, como o fato de a esmagadora maioria (87,5%) dos professores respondentes nunca terem participado de qualquer formação sobre esse tema. Mesmo reconhecendo que já tiveram ou têm alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula, muitos professores também consideraram não ter experiência no ensino específico para esses alunos. Além de sentirem falta de formação continuada que lhes forneça subsídios para lidar com esses alunos (RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018). Tais dados equipararam-se à pesquisa de Moreira *et al.* (2016, p. 95), a qual demonstrou a mesma realidade: “[...] a maior parte dos depoentes não participou de cursos ou capacitações e não teve em sua formação inicial, nem continuada, um trabalho efetivo relativo à educação para inclusão [...]”.

Por outro lado, seja por meio de cursos e de eventos (32,3%) ou por meio de estudos autônomos (26,2%), há uma parcela de docentes que tem se importado, se esforçado e dedicado seu tempo para sua formação inclusiva.

6.1 UMA “BOA FORMAÇÃO” NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA VISÃO DOCENTE

Mediante o exposto acima, é notável o déficit de uma formação voltada para a educação inclusiva. A fim de elucidarmos as percepções dos docentes a respeito do que se poderia considerar uma “boa formação”, contamos com as respostas referente a questão dissertativa. Optamos pela questão dissertativa por entendermos que esta possibilita uma liberdade maior ao participante de expor suas percepções, ideias e vivências, enriquecendo, dessa forma, este estudo e trazendo novas contribuições.

Descreveremos neste espaço a organização do pensamento e de nossas reflexões a respeito dos achados no campo empírico. Após a análise com a metodologia de Bardin (2016), para a pergunta “O que você considera que seria o ideal para uma boa formação para atuar junto a alunos com deficiência?” resultaram as seguintes categorizações: Categoria I - Curso, seminário, oficina e fórum; Categoria II- Educação continuada; Categoria III- Vivência prática; Categoria IV- Matriz curricular graduação e pós-graduação; V- Pesquisa e estudo e Categoria VI- Outras percepções.

A frequência dos relatos encontrados em cada categorização está descrita no Quadro 2, lembrando que, para esta questão, foram 58 participações no total. Com vistas a preservar a identidade dos participantes da pesquisa, eles foram identificados na análise dos dados com a letra inicial “D” referente a palavra docente, enumerados conforme ordem de recebimento dos questionários.

Categoria	Categorização	Número absoluto (relatos)	Porcentagem (%)	Participantes
Categoria I	Curso, seminário, oficina e fórum	29	50%	D1, D5, D6, D8, D9, D10, D12, D13, D14, D18, D22, D23, D25, D28, D19, D34, D36, D38, D41, D42, D43, D45, D46, D47, D48, D49, D50, D51, D55
Categoria II	Educação continuada	9	15,5%	D2, D7, D10, D16, D29, D30, D37, D39, D40
Categoria III	Vivência prática	9	15,5%	D5, D10, D16, D17, D23, D24, D27, D42, D49
Categoria IV	Matriz curricular na graduação e pós-graduação	8	13,7%	D3, D4, D16, D24, D28, D31, D32, D50
Categoria V	Pesquisa e estudo	3	5,1%	D9, D26, D58
Categoria VI	Outras percepções	14	24,1%	D11, D15, D19, D20, D21, D24, D33, D35, D44, D52, D53, D54, D56, D57

Quadro 1 – Frequência dos relatos encontrados para cada categorização.
Fonte: Da autora (2021)

Foi possível observarmos no Quadro 2 que a Categoria I - Curso, seminário, oficina e fórum - foi a que obteve maior número de relatos, com a contribuição de 29 docentes, fazendo referência desta categoria como essencial para uma “boa formação” na perspectiva inclusiva. Entendemos, mediante a esse resultado, que uma grande parcela dos docentes compreende que a formação está intimamente relacionada às capacitações. Ainda temos que as Categorias II (Educação continuada) e III (Vivência prática) obtiveram a contribuição de 9 participantes, cada uma delas. A Categoria IV- Matriz curricular na graduação e na pós-graduação, com 8 contribuições. A Categoria V- Pesquisa e estudo foi a que obteve o menor número de contribuição, com apenas 3 participantes fazendo referência a essa resposta. Todavia, ainda que em número reduzido, entendemos o valor e a dimensão desta categorização e optamos em mantê-la (e não incluir na Categoria VI- “Outras percepções”). E por último, a Categoria VI intitulada pelos autores como “Outras percepções” foram inclusas as respostas que não atendiam diretamente a pergunta dissertativa quanto “o que se considera uma boa formação na perspectiva inclusiva”.

No entanto, trouxeram algumas reflexões que foram pertinentes para serem discutidas e que estavam totalmente interligadas a essa formação. Nesta categoria VI foram incluídas as contribuições de 14 participantes, que trouxeram uma diversidade de percepções, as quais também são encontradas na literatura e descritas no Capítulo 1 e 2 e que serão retomadas nas discussões dessa categoria.

Ressalto que, mediante o quadro acima, foi possível observarmos que determinados participantes puderam contribuir em mais de uma categoria, pela dimensão e pela riqueza apresentada em suas respostas.

Apresentaremos a seguir essas categorizações, as quais poderão contribuir para uma compreensão mais efetiva do que se considera “uma boa formação” na perspectiva inclusiva na visão dos docentes que atuam no ensino superior e, assim, compor nossas discussões e reflexões.

6.1.1 Categoria I – “Boa formação” por meio de curso, seminário, oficina e fórum

Falar em “boa formação” na perspectiva inclusiva é algo bastante complexo, pois várias são as percepções docente a respeito do tema. Tendo que vista que o próprio conceito “formação” ainda gera muita dúvida. Como tratado por Orlandi (2014), e explanado no Capítulo 3, a formação vai muito além de uma capacitação. No entanto, esses termos são comumente utilizados como sinônimos, erroneamente. Entendemos que a formação na perspectiva inclusiva não acontece apenas mediante capacitações, como: cursos, eventos, treinamento, seminários, debate, capacitação e oficinas, no entanto estes elementos fazem parte de um processo ainda maior o qual chamamos de “formação”. A capacitação é, portanto, apenas uma parcela do todo.

Os termos “curso”, “seminário”, “oficina”, “fórum” e outros são bastante utilizados e seus significados muito se assemelham. No entanto, cada um deles possui um significado específico. O termo curso possui diversos significados, podendo se referir aos cursos livres, cursos de graduação e de pós-graduação, entre várias outras áreas. A legislação brasileira, no Art. 42 da Lei nº 9.394/1996, regulamentou a categoria Curso Livre, que tem como finalidade atender o público a partir do nível fundamental, com a meta de ofertar a profissionalização rápida para vários setores de

atuação no mercado de trabalho. Os cursos livres ou profissionalizantes são cursos criados e mantidos por escolas profissionalizantes ou mesmo empresas, com a finalidade de oferecer treinamento em uma área específica e geralmente com curta duração (BRASIL, 1996). Esse tipo de curso é abundante no Brasil e pode ser encontrado em vários locais e para diferentes áreas do conhecimento.

O termo “curso” também pode se tratar de um evento que consiste no detalhamento de um determinado assunto ou um conjunto de temas com o objetivo de “treinar” ou “ensinar a fazer”. O foco está mais na teoria do que na prática, porém não a exclui. É indicado para quem tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto abordado. Temos, ainda, os cursos de graduação e pós-graduação, nas mais diferentes áreas do conhecimento reconhecidos pelo Ministério da Educação. No estudo em questão, os participantes referiram-se ao termo “curso” com a finalidade de capacitação de um determinado tema, no caso, a educação inclusiva.

O Seminário é considerado, em princípio, como uma reunião destinada apenas a especialistas, que se reúnem para discutir um tema previamente determinado, na qual “semeiam-se” ideias e tem como objetivo suscitar o debate sobre determinado tema. Em geral versa sobre um único tema que vem sendo pesquisado por estudiosos, em instituições diferentes, que são convidados por uma entidade, para debatê-lo, numa perspectiva de troca de informações, de ideias e de conclusões. O debate é presidido por um coordenador. Caracteriza-se pela exposição de um orador seguida de debate com o auditório. A dinâmica do seminário divide-se em três momentos: a fase de exposição, a de discussão e a de conclusão. Usualmente, o orador é expert no assunto que está sendo exposto. Os fóruns são assembleias ou reuniões que têm o objetivo de discutir um tema em comum. O Encontro designa um evento de menor porte que um Congresso e mais abrangente do que uma simples reunião. Também se destina ao debate aberto de temas predeterminados, sob diversas formas de sessão (SEVERINO, 2013).

A Oficina trata-se de reuniões mais restritas em termos de número de expositores e de participantes, possui um caráter de uma realização participada, ou seja, com a preocupação de levar os participantes a vivenciarem experiências, projetos, programas. Pode ocorrer tanto no âmbito de eventos mais amplos quanto como atividades autônomas. Aliada ao treinamento, tem como objetivo transformar em habilidade, algum conhecimento previamente adquirido. “Evento” é um termo derivado do latim *evento*, que significa acontecimento, sendo assim, é considerado

um acontecimento que reúne pessoas que possuem objetivos específicos em comum. Podendo, portanto, englobar outros termos dentro de seu conceito amplo (SEVERINO, 2013).

A maioria dos termos utilizados pelos participantes neste estudo faz referência às diversas conotações de capacitação e de treinamento. Estes dois conceitos são bem semelhantes e muito utilizados como sinônimos. A capacitação é o ato de preparar alguém para desenvolver alguma atividade com mais autonomia, criando uma competência e ensinando habilidades para uma nova função. Já o treinamento consiste em potencializar um conhecimento que já existe, aperfeiçoando habilidades e comportamentos dentro de determinada função ou cargo que já era exercido.

Essa categorização foi a que mais apresentou e representou a percepção dos docentes, com a contribuição de 29 participantes. Dentre essas 29 participações docentes que contribuíram para esta categoria, os termos mais utilizados por eles foram, respectivamente: “curso” citado por 18 participantes, “capacitação” citado por 7 participantes, “treinamento” citado também por 7 participantes, “oficina” citado por 6 participantes. E os termos menos citados foram: “formação” citado por apenas 5 participantes, “evento” citado por 3, “seminário” citado por 2, “encontro” citado por 2 e “fórum” de discussão citado por 1 participante.

Mediante estes resultados, podemos inferir que os docentes compreendem que a formação está limitada apenas em capacitações e treinamentos. Dos 29 participantes, somente 5 utilizaram em suas respostas o termo “formação”, e todos associaram a formação junto a treinamento e a capacitações. Como podemos observar nos trechos abaixo desses 5 participantes:

“Promover cursos de formação periódicos com base nas dificuldades apontadas pelos alunos e professores. Promover eventos na instituição sobre o tema, buscando o engajamento de todos os alunos e servidores”. (D1).

“Seria bom que os profissionais de educação tivessem alguma formação ou treinamento para lidar com situações possíveis de ocorrer.” (D18)

“Formação complementar ou curso de capacitação na área.” (D43)

“[...] oficinas sobre a temática, seminários, debates além da formação específica se possível, mediante cada tipo de deficiência.” (D48)

“Formação e treinamento frente as diversidades do que significa formação inclusiva, tais como cursos, oficinas, formação em pedagogia e didática para alunos em condições especiais.” (D55)

Mediante os relatos dos participantes, foi possível perceber que os conceitos de formação ainda são utilizados, na sua grande maioria, somente numa visão de treinamento e de capacitação, traduzido na miscelânea dos termos por eles utilizados. É preciso repensarmos os termos “formação” e “capacitação”, como defendido por Orlandi (2014), para que possamos ir em busca da real necessidade docente, que não se atém apenas em capacitações, mas na necessidade de formação.

Foi observado, também, que o conceito de capacitação perpassa não só essa categoria como também as demais categorias, sendo elemento bastante visado pelos docentes, pois ela aparece em variados formatos, porém, todos eles dando a entender que se refere à capacitação. Essa observação dos autores será discutida com mais clareza adiante ao abordar as demais categorias.

Interessante notar que, na questão de múltipla-escolha que perguntou aos participantes quais as atividades foram fundamentais para sua formação na perspectiva inclusiva, 21 participantes responderam ter participado de cursos, de eventos, de oficinas e de seminários (entre outros) e 29 participantes retomaram nessa mesma resposta na questão dissertativa, ficando claro que realmente os docentes consideraram que os cursos, eventos, treinamento, seminários, debate, capacitação e oficinas são fundamentais para sua formação.

Vejamos essa percepção nas declarações de alguns docentes, elencadas para análise:

“Os professores precisam ser capacitados para atuar com os diferentes tipos de deficiências dos seus alunos”. (D6)

“Cursos direcionados para atender demandas específicas. Por exemplo, se o curso de Ciência da Computação tem matriculado um aluno com deficiência visual, seria interessante ter oficinas, seminários e cursos para qualificar o corpo docente do curso de Ciência da Computação”. (D13)

“Realização de um curso onde sejam passados os métodos corretos para conseguir transmitir os conhecimentos corretamente aos alunos. Acho essencial também a realização de um curso de Libras para facilitar a comunicação [...]”. (D12)

“Treinamentos e orientações realizadas por especialistas são importantes para capacitação dos docentes [...]”. (D14)

“Capacitações frequentes na perspectiva da inclusão. Fóruns de discussões para que os docentes possam discutir as formas de superação das dificuldades de atuação junto a estudantes com deficiência nas diversas formas.” (D22)

“[...]O professor deve procurar cursos específicos para capacitação na educação de pessoas com deficiência, sempre buscando atualização [...]”. (D28)

“Participação e realização de cursos, oficinas, seminários, encontros, eventos científicos”. (D51)

Os fragmentos acima estão permeados de concepções a respeito da “boa formação” na perspectiva inclusiva por meio de curso, de seminário, de oficina e de fórum. Podemos observar, também, mediante os relatos acima, que os docentes citaram com muito mais frequência a palavra “capacitação” (observado nos relatos dos participantes D6, D13, D12, D14, D28) do que propriamente a palavra “formação”. Das 29 respostas, apenas 5 participantes citaram em seus relatos a palavra “formação” e todos com conotação de “capacitação”.

É interessante ressaltar na fala do participante D28 o relato da necessidade de os docentes buscarem sempre atualizações, considerando essa responsabilidade docente na busca constante pelo conhecimento, o que reflete, de certa maneira, também em relação a educação continuada.

Em contrapartida, o participante D42 relatou um posicionamento um pouco diferente em relação a isso, uma vez que defende que esses cursos devem ser obrigatórios, não contando apenas com a vontade própria dos professores. Como podemos observar no relato a seguir:

“Realização obrigatória de cursos preparatórios [...]”. (D42)

Nesse sentido, podemos entender que o participante considerou essa preparação como sendo algo de grande importância, a ponto de exigir obrigatoriedade nessa “formação”. Consideramos que este participante realmente entendeu a necessidade da formação docente voltada para a perspectiva inclusiva. Mas, seria,

então, a obrigatoriedade uma forma de incentivar os docentes nessa formação ou permaneceria apenas como mais uma obrigação a cumprir? Fica-nos essa indagação.

Outro dado que nos cabe reforçar é mediante o relato do participante D12, o qual vem reforçando a essencialidade do curso de Libras para formação docente, como facilitador da comunicação professor-aluno. O relato do participante está em conformidade com o Decreto nº 5.626/2005, o qual determina a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores, como já citado anteriormente (BRASIL, 2005).

Nesta categoria foi fundamentada, segundo a percepção dos participantes, que a “boa formação” acontece por meio de cursos, de seminários, de oficinas e de fóruns voltados para perspectiva da educação inclusiva, a fim de atuarem no ensino superior. Também podemos perceber mediante as falas dos participantes que “a capacitação” foi muito mais visada pelos participantes do que propriamente “a formação”, o que reforçou que esses termos ainda são vistos como sinônimos até mesmo pelos docentes. Fica, então, a reflexão: queremos apenas “capacitar” ou “formar” docentes democráticos que exerçam a inclusão no ensino superior? Como citado por Orlandi (2014, p. 148), “cursos de capacitação, como disse um economista em entrevista, não resolve, porque não garante permanência, sustentação”. Ela ainda complementa ao dizer que: a formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno “não alienado”. Portanto, é preciso falarmos em formação. E não apenas em capacitação.

6.1.2 Categoria II – “Boa formação” por meio da educação continuada

Não é fácil oferecer uma formação inicial satisfatória, sendo, provavelmente, quase que impossível oferecer uma formação completa. E é nesse panorama que surge a necessidade da oferta de formação continuada e atualizações para subsidiar os professores em seu ofício (RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018). Schlünzen Júnior, Oliveira e Schlünzen (2020) também reforçam essa afirmativa ao dizerem que nem sempre os cursos de formação inicial à docência conseguem contemplar em suas práticas as discussões provenientes de novos fundamentos educacionais, sendo a formação continuada uma possibilidade efetiva de incorporação desses novos ideários.

Todavia, é preciso conhecermos o conceito de educação continuada. A Educação continuada, segundo a Organização Panamericana da Saúde (OPAS), é um processo dinâmico de ensino-aprendizagem, ativo e permanente, destinado a atualizar e a melhorar a capacidade de pessoas, ou grupos, face à evolução científico-tecnológica, às necessidades sociais e aos objetivos e metas institucionais (OGUISSO, 2000). Refere-se a um processo educativo formal ou informal, dinâmico, dialógico e contínuo, para revitalização pessoal e profissional, de modo individual e coletivo, que busca qualificação, postura ética, exercício da cidadania, conscientização, reafirmação ou reformulação de valores, e que constrói relações integradoras entre os sujeitos envolvidos, para uma práxis crítica e criadora (BACKES *et al.*, 2002).

A educação continuada é o conjunto de experiências subseqüentes à formação inicial, que permite ao trabalhador manter ou melhorar sua competência, para que esta seja compatível com o desenvolvimento de suas responsabilidades profissionais (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIÉR, 2007). Esse termo está intimamente interligado com o conceito de capacitação. Portanto, quando os participantes citam a educação continuada como parte de uma “boa formação” docente na perspectiva inclusiva, podemos inferir que, novamente, os docentes se referem ao termo com a finalidade de “capacitar para”.

Esse termo “educação continuada” também é chamado em alguns contextos de “educação permanente”, no entanto, referem-se a conceitos diferentes, apesar de possuir conotações semelhantes, como o foco no processo de ensino-aprendizado. Ambos tomam o sentido da capacitação (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIÉR, 2007).

Kurgant *et al.* (1992, p. 149), conceitua a educação permanente como “um processo dinâmico de ensino e aprendizagem, ativo e contínuo, com a finalidade de análise e de melhoramento da capacitação de pessoas e de grupos, frente à evolução tecnológica, às necessidades sociais e aos objetivos e às metas institucionais”. A “educação permanente” consiste no desenvolvimento pessoal que deve ser potencializado, com objetivo de capacitação técnica específica dos sujeitos e aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIÉR, 2007).

Segundo a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, traz o conceito de Educação Permanente, a qual descreve:

A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. A educação permanente pode ser entendida como aprendizagem-trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm. Propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização do processo de trabalho, e considera que as necessidades de formação e desenvolvimento dos trabalhadores sejam pautadas pelas necessidades de saúde das pessoas e populações. Os processos de educação permanente em saúde têm como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho (BRASIL, 2009, p. 20).

Mediante os conceitos apresentados, percebemos que a educação continuada possui enfoque em temas de especialidades, enquanto a educação permanente em problemas de saúde, voltada mais para os profissionais da área da saúde (público-alvo: multiprofissional), com a pedagogia da problematização centrada na resolução de problemas, enquanto a educação continuada visa à transmissão de conhecimento para um público uniprofissional. O objetivo principal da educação continuada é atualização técnico-científica, enquanto da educação permanente é a transformação das práticas técnicas e sociais.

Todavia, tanto a educação continuada como a educação permanente podem motivar a transformação pessoal e profissional do sujeito, buscando alternativas para minimizar as dificuldades existentes na realidade (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIÉR, 2007).

Dentro dessa lógica, para que a educação permanente/continuada se torne efetiva, deve-se crer que a educação seja de grande valor como meio de crescimento pessoal e profissional, conscientes de seu compromisso político-social, o que se refletirá na melhoria do sujeito-cidadão. A garantia do desenvolvimento dos(as) trabalhadores(as) está atrelada à existência de um setor que planeje e organize as atividades de educação permanente/continuada (KURGANT *et al.*, 1992).

A educação permanente/continuada caracteriza-se pela incessante busca e renovação do “saber-fazer educativo”. Ela faz parte do processo de construção de um conhecimento próprio, que pode ser adquirido por meio da interação existente em trabalhos em grupo. Constituem-se em uma das formas de promover e de melhorar as competências técnico-científicas, culturais, éticas, políticas e humanísticas dos(as) trabalhadores(as) (FERRAZ, 2005).

Para Freire (1998), a formação permanente/educação continuada do(a) educador(a) e do(a) educando(a) deve ser orientada por princípios, dentre eles: a formação do(a) educador(a) e do(a) educando(a) deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; a política de formação de educadores(as) e educandos(as) é condição para o processo de reorientação curricular da escola ou instituição; a forma de trabalho educativo é o grupo de discussão, o qual auto conduz a aprendizagem (FERRAZ, 2005). Esses princípios reforçam a necessidade de estar sempre reaprendendo a cada dia e nos aperfeiçoando em nossa prática profissional.

Apesar de não ter sido citado o termo “educação permanente” pelos participantes, optamos por esclarecer a respeito do termo, a fim de elucidarmos tais conceitos, que por vezes são utilizados como sinônimos, erroneamente.

Neste estudo, todos os docentes se referiram ao termo de maneira correta. E representando a percepção de 8 participantes, a “educação continuada” foi representada na Categoria II, sendo considerada como parte de uma “boa formação” docente na perspectiva inclusiva. Essas representações podem ser vistas nos fragmentos abaixo:

“Educação continuada nas diversidades apresentadas pelas deficiências”. (D2)

“Formação inicial e continuada adequadas, que capacitem professores para atuação com alunos com deficiência.” (D16)

“Acredito que a formação continuada oferecida ao professor durante o semestre em que ele tem um aluno com deficiência em sala de aula, pois assim o professor terá interesse ao que está sendo oferecido para ele. Quando esse tipo de formação é oferecido aos professores sem um propósito concreto, poucos são os que se interessam pela formação.” (D30)

“Formação complementar em educação inclusiva para todos os professores.” (D7)

Esses relatos representam esta categoria. É notável o uso mais comum da palavra “formação” nesta categoria em especial, sendo que das 9 respostas obtidas nessa temática, 4 citaram o termo “formação”. No entanto, ainda temos o uso dessa palavra com a conotação e significado de “capacitação”, como vemos na fala do participante D16.

Um ponto interessante relatado pelo participante D30 reforça o interesse dos docentes em relação a sua formação como já discutido anteriormente, quando D30 diz que “poucos são os que se interessam pela formação”.

A formação continuada torna-se necessária, uma vez que os avanços científicos e as mudanças sociais são constantes (MARTINS; SILVA, 2016). Semelhantemente, no estudo de Martins e Silva (2016), a educação continuada também emergiu como categorização. O estudo em questão tratava-se de um levantamento de teses e de dissertações produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros, acerca da Formação de Professores em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com um recorte cronológico que abrange o período de dez anos (2004 a 2014). Ao analisar as produções, os autores encontraram 122 trabalhos versando sobre Formação de professores em relação à Educação Inclusiva, sendo a maioria em nível de mestrado. Das 9 categorias identificadas, a que obteve maior representatividade (totalizando 24 estudos) foi a categoria “Formação continuada”, contabilizando 20% dos estudos analisados. Na sequência, com a segunda maior representatividade, temos a categoria “Formação inicial”, com 22 pesquisas (18%). Mediante o exposto, é possível afirmar que a educação continuada tem sido bastante discutida no âmbito da formação docente. A formação continuada, portanto, é uma sequência da formação inicial. Em se tratando de formação continuada, os professores ainda necessitam de estudos sobre a educação inclusiva e a adequação curricular (BERNI; OMODEI, 2016).

Portanto, temos que a educação continuada é fundamental para o processo de formação docente na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, os docentes D2, D10, D16, D29, D30, D37, D39 e D40 retrataram em suas respostas a respeito da necessidade da educação continuada como parte de uma “boa formação” na perspectiva inclusiva. Como podemos perceber:

“Educação continuada nas diversidades apresentadas pelas deficiências”. (D2)

“Formação inicial e continuada adequadas, que capacitem professores para atuação com alunos com deficiência [...]”. (D16)

Nesse trecho, o docente D16 fez menção não somente à formação continuada como também à formação inicial. O que compreendemos é que o docente deixa explícito em seu relato que essa formação se dá por meio da constância, isto é, de

um processo contínuo que começa em sua formação inicial e se estende para a formação continuada. Assim como evidenciado no estudo de Martim e Silva (2016), esses dois tipos de formação são bem representados quando diz respeito à formação docente na perspectiva inclusiva.

Nem sempre os cursos de formação inicial à docência conseguem incorporar em suas práticas a discussão teórico-metodológica provenientes de novos fundamentos educacionais, assim sendo, a formação continuada traduz como uma possibilidade efetiva para a incorporação desses novos ideários e de aproximação com a prática escolar concreta (SCHLÜNZEN JUNIOR; OLIVEIRA; SCHLÜNZEN, 2020).

Temos ainda um relato bastante interessante do docente D30, o qual fez um adendo a respeito da formação continuada. Segundo este docente, essa educação continuada deve acontecer no momento em que seja oportuno, ou seja, em que o docente esteja vivenciando essa experiência em sala, para que o resultado dessa educação continuada seja mais efetivo. Observemos no relato a seguir esta percepção:

“Acredito que a formação continuada oferecida ao professor durante o semestre em que ele tem um aluno com deficiência em sala de aula, pois assim o professor terá interesse ao que está sendo oferecido para ele. Quando esse tipo de formação é oferecido aos professores sem um propósito concreto, poucos são os que se interessam pela formação”. (D30)

O participante D30 retoma uma discussão levantada anteriormente sobre o “desinteresse” docente voltado para a educação inclusiva ao citar que quando esta não possui um propósito concreto, poucos são os que se interessam pela formação. Com isso, leva-nos a refletir algumas práticas: Como tem se dado essa educação continuada aos docentes? Essa educação continuada tem feito sentido para eles quando realizada? Essas questões precisam ser repensadas, para que a educação continuada cumpra seu objetivo.

Segundo relato do participante D39, a educação inclusiva possui tanta importância quanto qualquer outra área do conhecimento e merece atualizações contínuas. Ainda ressalta em sua declaração a participação também da instituição nesse processo. Como podemos ver:

“Assim como qualquer área de conhecimento, a educação inclusiva deveria ser foco de estudo e atualização contínua na instituição. Cabe as direções da universidade propor um plano de formação para os professores, para que estes saibam em qual direção apontar os seus esforços”. (D39)

Este docente relata a necessidade da participação da instituição nesse processo, a fim de direcionar os docentes na sua prática e esforços. Segundo Dantas e Silva (2018), nesse cenário cabe às universidades participarem desse processo de inclusão de pessoas com deficiência, por meio da adaptação de seus espaços físicos, de treinamento do corpo docente, da criação de serviços e de programas de apoio à inclusão acadêmica, da elaboração de recursos pedagógicos, entre outros.

Nesse sentido, entendemos que as instituições possuem papel fundamental no processo de inclusão, uma vez que a boa formação docente só será de fato efetiva caso esteja associada ao apoio institucional, do contrário o docente com formação inclusiva não poderá exercer de forma satisfatória a inclusão dos alunos com deficiência. Defendemos que, para que haja a inclusão, deve-se funcionar na sua totalidade o tripé: formação docente, acessibilidade como também recursos institucionais e apoio da sociedade, sendo todos eles respaldados no âmbito legal.

6.1.3 Categoria III – “Boa formação” mediante vivência prática

O docente é um sujeito que se constitui por meio das relações entre professor e aluno, escola e sociedade, teorias e práticas pedagógicas, entre outras. Estas relações fazem parte do processo de formação do professor, fazendo com que este tenha condições de desenvolver seus conhecimentos e saberes epistemológicos, para, então, desempenhar com propriedade e competência sua função educacional (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017).

A formação docente está atrelada não somente ao currículo, tanto pela sua formação básica e na graduação, mas também por meio de suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos entre e inter-pares e com o contexto das redes de ensino (BERNI; OMODEI, 2016). Quando falamos em vivência prática, isso se desdobra em diversas situações, por exemplo, vivências reais, por meio do estágio, de grupo de discussão para troca de experiências práticas, de simulações, de projetos de extensão para a comunidade. Essa diversidade também foi citada pelos participantes do estudo e que pode ser observada nos relatos que serão apresentados a seguir.

No primeiro relato apresentado, referente ao docente D5, temos essa vivência prática traduzida para os projetos que permitem vivenciar a prática, como observamos na exposição abaixo:

“[...] obtenção de conhecimentos teóricos acerca do assunto e posterior participação em projetos que permitam vivenciar a prática”. (D5)

Observando o relato apresentado, é nítida a coerência do docente 5 (D5) ao descrever a necessidade dessa associação teórico-prática, para, então, uma formação, segundo a percepção dele (a). Quando citado “participação em projetos”, leva-nos a pensar, também, a respeito dos projetos de extensão universitária.

O terceiro eixo constitutivo da universidade é a extensão, na qual a universidade estende-se até a comunidade, por meio de serviços extensivos, voltada diretamente para responder às demandas da sociedade. A extensão atua como um processo de inserção do acadêmico no meio social e implica em uma retroalimentação mútua entre a produção de conhecimento acadêmico e sua concretização mediante práticas sociais. É na dimensão da extensão que se faz a tão necessária relação

teoria-prática, que se manifesta em diversas formas, como os projetos desenvolvidos pela universidade em diferentes comunidades (GLAT; PLETSCHE, 2010; SEVERINO, 2013).

Promover projetos que possibilitem ao acadêmico e, até mesmo, ao docente a vivenciar na prática essa convivência pode contribuir com a formação numa perspectiva inclusiva, tornando-o mais experiente diante dos relacionamentos e do ensino perante as diferenças.

Ainda se tratando da vivência prática, essa pode se dar também por intermédio do estágio, uma atividade obrigatória nos cursos de graduação. De acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a qual dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu Art. 1º, considera estágio como:

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 (BRASIL, 2008, p. 1).

Nessa vertente, citamos o relato dos docentes D16, D24, D42 e D49 que entendem estágio como a vivência prática fundamental para o processo de formação:

“[...] essa formação incluiria disciplinas específicas, estágios, Programas Institucionais (PIBID-Residência Pedagógica) que contemplem a atuação junto a alunos com deficiência.” (D16)

“[...] inclusão de disciplinas obrigatórias nos cursos de pós-graduação junto ao estágio docência.” (D42)

“Uma matéria no curso que aborde e aprofunde o tema, também na atuação prática.” (D49)

“[...] de modo geral, é importante discutir esses temas durante a formação, porém é a prática que traz algumas reflexões específicas e, nesse sentido, seria interessante que no decorrer da graduação o aluno já tivesse contato com centros específicos como a APAE, por exemplo. Isto faz com que você reflita sobre como o outro pode te trazer algumas indagações que não são tão claras ao ler um texto em sala de aula.” (D24)

Novamente, foi possível percebermos essa relação do conhecimento associado à prática, uma vez que os docentes citam que a formação inclui, além das

disciplinas, também os estágios. Torna-se, portanto, evidente a importância dessa atuação prática para uma boa formação docente na perspectiva inclusiva.

Também é percebido no relato dos docentes a necessidade dessa vivência prática, por meio de troca de experiências e de simulações, como pode ser evidenciado a seguir:

“[...] além de grupos para troca de experiências entre os docentes, seria mais prático para operacionalização.” (D10)

“Simulações de situações reais de pessoas com deficiência, compartilhamento de informações e vivências reais [...].” (D27)

“Mostrar exemplos práticos de como lidar em tais situações.” (D17)

Os relatos supracitados reforçam essa necessidade da atuação prática, por meio da troca de experiências e, até mesmo, simulações de situações reais para que seja algo mais “palpável” essa formação aos docentes. Acreditamos que a teoria se complementa mediante a prática. É notável, perante a declaração dos participantes, que eles reconhecem a necessidade dessas práticas como auxílio para sua formação docente.

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta, articulando-se sistematicamente disposto a explicar ou a ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias. Se a teoria e a prática forem realizadas de formas separadas ou isoladas não produzirão resultados significativos, uma vez que uma não é superior a outra, já que a teoria se origina da atividade prática, e essa última fundamenta-se em uma teoria, para que, assim, haja um aprimoramento de ambas de forma coerente (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Compreende-se, portanto, que a formação necessita articular, sistematizar e aperfeiçoar os saberes, por meio da unicidade teoria-prática. Durante a formação, é imprescindível que, no decorrer do curso, haja práticas pedagógicas, pois estas contribuem na construção do saber empírico que advém dos estágios presentes nos cursos de formação de professores ou, até mesmo, em projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Uma das problemáticas que circundam o processo de formação docente é o uso dicotômico da teoria e da prática, pois essa dissociação fragiliza a atuação docente, fragmentando a capacidade de o sujeito agir de forma consciente, separando-o da realidade que irá enfrentar. Essa dicotomia traz riscos à própria educação, pois, talvez, o professor não saberá se nortear em busca de uma aprendizagem significativa, ficando impossibilitado de construir e de ressignificar sua ação pedagógica (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Nessa perspectiva, entendemos que somente o conteúdo teórico, por meio de cursos, disciplinas da matriz curricular ou outra fonte de teoria, não será satisfatório para uma boa formação docente. É preciso associar também a prática para que o docente tenha possibilidade de vivenciar “o fazer” inclusão. Essa prática poderá advir de diversos mecanismos, para que possibilite o desenvolvimento da “habilidade”, como fator constituinte da competência docente.

Atualmente, no universo da Educação, muito tem-se falado sobre Willian Glasser, um psiquiatra norte-americano reconhecido pelos seus estudos ligados ao comportamento humano, à saúde mental e à educação. Segundo a pirâmide desenvolvida por ele, conhecida como Pirâmide de Willian Gasser ou Pirâmide de Aprendizagem, aprendemos 70% quando discutimos com os outros, 80% quando fazemos e 95% quando ensinamos os outros, reforçando a necessidade da prática para a aprendizagem (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2020). De tal maneira, funciona para todos os indivíduos, seja para o aluno como para o docente. O docente não deixa de ser um aprendiz, como dito pelo educador e filósofo brasileiro Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.” Essa frase de Paulo Freire traduz no sentido de que somos todos aprendizes, ainda que na nossa prática de ensinar. Portanto, a prática se torna fundamental para a aprendizagem e para a formação, também, do profissional docente.

A proposta educativa de Freire vai ao encontro de uma sistemática - inter-relação entre teoria e prática - apresentada como práxis pedagógica. Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis, tornando-se, por meio de sua relação, práxis autênticas, que possibilitam aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. Para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma efetiva, teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente, esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana (FORTUNA, 2015).

No que se refere à práxis docente, pode-se dizer que a mesma está inclusa em um movimento entre teoria e prática, fazendo uma mediação entre ambas e aprimorando-as, dessa forma, tanto a teoria como a prática se contemplam de forma interdependente. A práxis reflete no ápice da prática pedagógica quando esta retorna de forma reflexiva para a teoria, num processo de amadurecimento e de aperfeiçoamento de suas ações docente, estaria a teoria amadurecida, reflexiva e humanizada, associada a uma prática significativa. Essa relação favorece não só o docente, como também beneficia a escola e ao discente (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Os princípios de uma educação inclusiva trazem implicações importantes ao exercício docente e exigem que novas formas de ensinar e de se organizar sejam repensadas. Entretanto, isso não se dá de forma natural ou espontânea, pois há a necessidade de que o professor, possam incorporar uma nova organização de escola, de ensino e de aprendizagem, a partir de práticas escolares coletivamente compartilhadas, nas quais a gestão escolar também contribui, possibilitando e consolidando as estruturas organizacionais e operacionais favorecedoras, assim, ao trabalho docente (SCHLÜNZEN JÚNIOR; OLIVEIRA; SCHLÜNZEN, 2020).

Cabe à universidade contribuir, também, com essa formação dos professores, por meio de discussões nas disciplinas, de trabalhos de campo, de estágios, entre outras ações (GLAT; PLETSCHE, 2010). Lembrando que essa vivência prática pode acontecer de diversas maneiras, seja nas oficinas, nos estágios, nos projetos de extensão, nos grupos de partilha docente, nas simulações, entre outras situações. Apostamos na vivência prática como complemento do conhecimento e fundamental para a formação.

Concordamos com Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) ao dizer que, a relação teoria e prática é um dos fatores determinantes para a constituição e aprimoramento da práxis docente. Consideramos essa relação como mútua e inexoravelmente imprescindível no processo de formação docente, a fim de ser o alicerce para o processo de amadurecimento e da reflexão pedagógica. A dicotomização da relação teoria e prática fragiliza a formação do profissional docente como também sua ação educacional, minimizando os caminhos para desenvolver práticas significativas e inclusivas.

6.1.4 Categoria IV – “Boa formação” mediante a matriz curricular na graduação e pós-graduação

De acordo com dados do e-MEC, Sistema de Regulação do Ensino Superior do Ministério da Educação, a matriz curricular refere-se à organização sistemática de todas as disciplinas, às quais os alunos da faculdade serão submetidos ao longo da graduação ou da pós-graduação. Os cursos de graduação são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio e que tenham sido classificados em processo seletivo. Os cursos de graduação conferem diploma aos concluintes, nas mais diversas áreas do conhecimento e inclui as certificações de: bacharelado, licenciatura e tecnólogos. A pós-graduação inclui os programas de mestrado e doutorado (na modalidade *stricto sensu*) e os cursos de especialização (na modalidade *lato sensu*), que são abertos a candidatos diplomados em curso de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Os (as) docentes D3, D4, D16, D24, D28, D31, D32 e D51 sugerem que “boa formação” docente na perspectiva inclusiva também aconteça por meio das disciplinas da graduação e da pós-graduação. Essa percepção pode ser observada nos relatos dos participantes:

“Que fosse incluído desde a graduação disciplinas sobre essa temática”. (D4)

“Inclusão da temática na grade curricular dos cursos de graduação, destacando as necessidades e direitos das pessoas com deficiência”. (D28)

“O ideal seria um treinamento formal (obrigatório ou eletivo) em forma de disciplinas na graduação [...]” (D50)

“Uma especialização voltada para esse público do Ensino Superior”. (D3)

Esses 4 relatos supracitados representam essa categorização ao referenciar a necessidade de disciplinas específicas na graduação e na pós-graduação, sendo a graduação mais citada por eles do que a pós-graduação.

A universidade dispõe de 3 eixos constitutivos, sendo eles: “[...] ensino, pesquisa e extensão – se articulam intrinsecamente e se implicam mutuamente, isto é, cada uma destas funções só se legitima pela vinculação direta as outras duas, e as três são igualmente substantivas e relevantes” (SEVERINO, 2013, p. 30). No que se

refere ao conhecimento, este é ofertado aos acadêmicos, dentre as inúmeras possibilidades, por meio da estruturação das matrizes curriculares dos cursos de graduação e de pós-graduação. Glat e Pletsch (2010) afirmou ser necessário que nessa matriz curricular sejam incluídas disciplinas que possibilitem ao acadêmico uma formação na perspectiva inclusiva. Pouca ênfase é dada para o estudo do processo de ensino-aprendizagem e inclusão escolar destes alunos, como fenômeno complexo e atual, até mesmo nos cursos com reformulações curriculares recentes. Ainda são raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que oferecem disciplinas que preparam os futuros docentes para as especificidades de alunos com necessidades educacionais. Infelizmente, esta situação não se restringe aos cursos de formação de professores. Outras áreas, como Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Arquitetura, Desenho Industrial, entre outros, também carecem de capacitar melhor os futuros profissionais para atender às demandas de uma sociedade inclusiva. E isso tem sido uma questão bastante preocupante, uma vez que o processo de inclusão escolar está sendo gradativamente implementado em todo o país. A cada dia as escolas têm recebido um alunado cada vez mais diversificado e o currículo dos cursos de formação de professores, de modo geral, não contempla essa nova realidade (GLAT; PLESCHT, 2010).

Falar na relação entre Formação de Professores e Currículo é entender que os professores necessitam desenvolver sua capacidade profissional pela sua formação básica e graduação e, para isso, o currículo fomenta subsídios para sua real efetivação e os formadores têm papel fundamental nesse contexto (BERNI; OMODEI, 2016). Glat e Pletsch (2010) citaram que o currículo da maioria cursos universitários brasileiros não contemplam a inclusão social como norte e como consequência disso continuaremos a ter futuros docentes despreparados para atuar sob novo paradigma da diversidade. Essa questão trará impacto e prejuízo social aos acadêmicos com deficiências e outras necessidades especiais. Citado pelos autores há 11 anos, essa realidade ainda se faz presente em nosso meio, como evidenciado nesse estudo. As pesquisas servem como referências para que novas condutas sejam tomadas e que essas condutas possam contribuir com a sociedade. Triste realidade, pois percebemos que mesmo com pesquisas e amparo legal, essas questões vêm se repetindo ao longo dos anos.

A necessidade de formação de professores é, sem dúvida, um entrave a ser enfrentado. Essa situação tem impactado diretamente a permanência e a conclusão

do estudante na universidade. A precariedade da formação docente não se restringe apenas aos atendimentos aos estudantes com deficiência e tem sido preocupação constante. É necessário que os próprios cursos de graduação incorporem conteúdos sobre as deficiências nas licenciaturas, o que, muitas vezes, é custoso e com pouca efetividade. Todavia, essa formação não deve se restringir somente a profissionais de áreas da educação (BOTELHO; OLIVERIA, 2019).

Ainda na perspectiva citada pelo docente D3, abordamos um exemplo prático que consideramos válido ressaltar, referente aos programas de mestrado profissional. O Programa Nacional de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) tem como objetivo a formação continuada *stricto sensu* dos professores em exercício nas redes públicas de educação básica e a atuação para a melhoria da qualidade do ensino, por meio da valorização das experiências docentes presentes no cotidiano das escolas e, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas inovadoras e capazes de impulsionarem melhor aprendizagem para os alunos.

Em consonância com a Política Nacional de Formação de Professores, no âmbito do Programa do Mestrado Profissional, destaca-se o Programa de Formação de Professores em Educação Inclusiva em rede nacional (PROFEI), uma proposta aprovada pela CAPES e que envolve a participação inicialmente de sete instituições associadas, sob a coordenação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e com o apoio da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e da Universidade Aberta do Brasil e de Portugal (UAB). Tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da qualidade da Educação Básica do país, por meio da formação de professores e de gestores da educação pública brasileira, a fim de responder às intensas demandas da atual política educacional e da proposta de Educação Inclusiva. Tem como princípio fundamental a garantia do direito de todos à educação, por meio do reconhecimento e da valorização da diversidade como característica inerente de uma sociedade democrática.

O PROFEI possui uma missão formativa de relevância, principalmente, por objetivar a realização de atividades em rede, a fim de atingir uma configuração nacional. Outro ponto importante refere-se à criação de uma rede de reflexão e de compartilhamento com professores de diferentes regiões e realidades brasileiras (e até internacionais) com objetivo de buscar respostas e encaminhamentos aos problemas observados no cotidiano das escolas e no exercício da função docente

(SCHLÜNZEN JUNIOR; OLIVEIRA; SCHLÜNZEN, 2020). Iniciativas como esta nos faz vislumbrar novos horizontes para a educação inclusiva, no Brasil, de forma evolutiva e igualitária.

6.1.5 Categoria V – “Boa formação” por meio de pesquisa e estudo

A pesquisa é considerada, também, uma das esferas constituintes de atuação da universidade, no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Fazer pesquisa é inerente de todo acadêmico e docente no ensino superior. A formação docente perpassa pela pesquisa. A educação superior precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e de sustentação de suas outras duas tarefas, o ensino e a extensão. Só se aprende e só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa (SEVERINO, 2013).

Para Glat e Pletsch (2010), a Universidade possui um papel importante na promoção do desenvolvimento social e educacional dos alunos com deficiência. Sua peça-chave é a formação dos recursos humanos, ou seja, professores especializados que possam colaborar no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, principalmente, por meio de pesquisas e de projetos de extensão. A área da Educação, por tradição, tem dado ênfase nas chamadas pesquisas aplicadas, cujos resultados podem contribuir diretamente na transformação da realidade.

A formação docente na perspectiva inclusiva, por meio de pesquisa e de estudo foi citada no relato de 3 docentes, representados na figura de D9, D26 e D58. Todavia, esperávamos a obtenção de uma representatividade maior de relatos nesta categoria, uma vez que entendemos que doutores são pesquisadores, logo, dariam o devido valor para a pesquisa e para o estudo. Mesmo obtendo um resultado diferente do que esperávamos, ficamos satisfeitos pelos docentes que enfatizaram a importância da pesquisa e dos estudos para essa formação docente. Ainda que em número pouco significativo, apenas três docentes, compreendemos e consideramos a relevância desta categorização para compor esse quebra-cabeça, que é a formação docente na perspectiva inclusiva. Não podemos falar em formação docente sem falarmos em pesquisas e em estudos. Os docentes citam:

“Em primeiro lugar, conhecimentos em evidências, habilidades cognitivas, empatia, e ausência de preconceitos [...]”. (D26)

“[...], participação em grupos de pesquisa na área, leituras”. (D9)

“Pesquisas e estudos”. (D58)

Interessante percebermos que para o participante D58, a boa formação docente na perspectiva inclusiva se resume em apenas duas palavras: “pesquisa” e “estudos”. A percepção desse docente é algo louvável, pois ele (a) entende o “peso” das pesquisas e dos estudos para o renovo na educação. Reitero a necessidade de cada vez mais estudos nessa perspectiva de formação docente na visão inclusiva para o ensino superior.

Em se tratando dos grupos de pesquisa, entende-se por grupos de pesquisa um conjunto de indivíduos possuidores de currículo Lattes e organizados em torno de um ou mais objetos de estudo. A liderança do grupo é feita por um pesquisador, com titulação preferencialmente de doutor e pela existência de 1 (um) ou mais estudante (s) de graduação, de pós-graduação ou de técnico(s) de nível superior alocado(s) ao grupo, no qual ocorre envolvimento profissional e permanente com atividade de pesquisa; o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. É por meio dos grupos de pesquisas que se discutem assuntos que versam uma determinada temática, onde os pesquisadores se envolvem e discutem assuntos pertinente à linha de pesquisa de cada grupo, fortalecendo, dessa forma, os estudos em andamento. No entanto, há alguns critérios de produções científicas necessárias para que os grupos de pesquisa se mantenham ativos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Quando o docente D26 citou a respeito do conhecimento em evidências, compreendemos que o mesmo reconhece a necessidade da pesquisa, juntamente com os demais elementos para uma boa formação. Já o docente D9 trouxe em seu relato não somente em relação à pesquisa, mas aos grupos de pesquisa que são fundamentais para favorecer discussões e estudos a respeito da temática, conforme as linhas de pesquisa dos estudiosos.

Essa categoria foi a única que não demonstrou o sentido de “capacitação” nos relatos dos contribuintes e a que mais se aproxima ao sentido de “formação” citado

por Orlandi (2014). A pesquisa em educação, em especial na visão inclusiva, consideramos como essencial; não há conhecimento com evidências sem falarmos em pesquisas. No entanto, apesar de várias publicações na área de inclusão, nota-se uma certa ausência de estudos que realmente compartilhem experiências dos docentes e de sugestões de práticas de sucesso desenvolvidas por docentes que passaram por esta experiência em sua atuação profissional no ensino superior. Precisamos de cada vez mais publicações sobre formação e atuação docente no ensino superior na perspectiva inclusiva, para que, por meio das pesquisas, possam gerar contribuições para outros docentes e novas reflexões a respeito de nossa atuação docente.

Uma Universidade que é comprometida com a tradição de pesquisa não pode deixar de investir na formação continuada de seus docentes como pesquisadores. No entanto, torna-se essencial que a universidade disponha de meios necessários em termos de condições objetivas e de infraestrutura técnica, física e financeira, para possa atingir esse fim. Além de desenvolver planos, programas e projetos de pesquisa, mediante uma política de pesquisa no âmbito da qual possam ser elaborados e desenvolvidos essas estratégias no campo da pesquisa (SEVERINO, 2013).

Por meio da pesquisa, podemos gerar o conhecimento, por meio da construção dos objetos de que se precisa apropriar humanamente. Construir o objeto que se necessita conhecer é processo condicionante para que se possa exercer a função do ensino. Eis que os processos de ensino/aprendizagem pressupõem que tanto o educando como o aprendiz compartilhem do processo de produção do objeto. Do mesmo modo, a pesquisa é fundamental no processo de extensão dos produtos do conhecimento à sociedade, pois a prestação de qualquer tipo de serviços à comunidade social, decorre-se do conhecimento, utilizando-se de evidências previamente estudadas (SEVERINO, 2013).

Sendo assim, a pesquisa como constituinte das esferas da universidade, torna-se a base tanto para o ensino como para a extensão, numa relação harmônica e interdependentes. Portanto, é preciso que as instituições de ensino superior estimulem cada vez mais os acadêmicos a pesquisarem a respeito da inclusão, no que diz respeito a formação e a atuação docente no ensino superior.

6.1.6 Categoria VI – Outras percepções

Cotejando os dados, observamos que alguns participantes não responderam diretamente à pergunta realizada: “O que você considera que seria o ideal para uma boa formação para atuar junto a alunos com deficiência?”. Todavia, suas respostas trouxeram considerações relevantes no que diz respeito à inclusão. Sendo assim, essa categoria abarcará “outras percepções” que não respondem diretamente à questão de pesquisa, mas que foram consideradas pelos autores como pertinentes para análise e para discussão. Essa categorização contou com a contribuição e a percepção de 14 docentes.

Dentro dessa categoria emergiram 4 elementos, que resumem as “outras percepções” expressadas por esses 14 docentes, são elas: “Não sei responder”, “Necessidade de infraestrutura e de apoio institucional para o processo de inclusão”, “Apoio do poder público, das instituições e da sociedade para o processo de inclusão”, “Necessidade de didática, de adaptação do plano de aula e da disposição docente que possibilite o processo de inclusão”.

Tratando desses elementos, podemos observar que a formação docente está inserida numa complexa “rede” chamada inclusão, portanto, não podemos falar apenas de formação docente sem tratarmos de diversos outros fatores que também envolvem esse processo e que interferem direta ou indiretamente na formação e atuação do profissional docente.

Partimos, então, adiante para a apresentação dessas percepções. A primeira percepção evidenciada foi a “Não sei responder”, citada por 2 docentes (D11 e D56). Um deles justificou não saber a resposta para a pergunta por não ter vivenciado tal situação e o outro docente relatou não saber como responder, porém expôs sua opinião, como podemos observar nos relatos a seguir:

“Por não ter tido nenhuma formação ou atuação junto a alunos com deficiência, eu não sei responder.” (D56)

“Não sei como responder. Entretanto, entendo que não basta apenas uma “boa formação” para trabalhar com alunos com deficiência. É preciso que a instituição forneça estrutura e apoio para que qualquer tipo de trabalho possa vir a ser realizado.” (D11)

Mediante os relatos, foi possível percebermos certa dificuldade dos próprios docentes em achar uma resposta concreta do que seria uma boa formação docente na perspectiva inclusiva. Todavia, alguns fatores podem ser evidenciados por eles, como elementos fundamentais que poderiam contribuir com essa formação. Ainda na fala do docente D11, notamos que mesmo sem saber a resposta, o docente cita que somente a formação docente não seria o caminho para a inclusão e complementa ao dizer que é imprescindível também a “Necessidade de infraestrutura e de apoio institucional para o processo de inclusão”, 2º elemento evidenciado no relato de dos docentes:

“A compreensão dos principais tipos de deficiências e as principais dificuldades e facilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência possibilita que o professor reflita sobre suas escolhas pedagógicas. No entanto, a disponibilização de infraestrutura suficiente e de qualidade é fundamental para que o professor possa atuar junto dos estudantes com deficiência de maneira a concretizar um processo de ensino e de qualidade.” (D15)

O docente D15 complementou ao dizer que não basta que o docente conheça e compreenda os principais tipos de deficiência, é necessária a disponibilização de infraestrutura suficiente e de qualidade que contribua para sua atuação profissional junto ao aluno com deficiência.

Arruda, Castro e Barreto (2020) corroboraram com essa afirmativa ao dizerem que a atual conjuntura da universidade (especialmente IES privadas) é deficitária, e que os docentes (tanto quanto os alunos com deficiência) precisam do apoio e do suporte da instituição. Ainda, segundo os autores, essa atual conjuntura da universidade acaba impondo barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e curriculares aos alunos com deficiência, que conseguem ter acesso ao ensino superior.

São diversas as barreiras que podem ser encontradas dentro das universidades pelos alunos com deficiência, além da falta de preparo dos docentes. A LBI é assertiva ao incorporar o conceito de barreiras e suas classificações. De maneira mais ampla, o Art. 3º, inciso IV, traz o conceito de barreiras:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (BRASIL, 2015, p. 2).

Ainda nesse mesmo Art. 3º, inciso IV, descreve as seis classificações de barreiras, sendo elas:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, p. 2).

Para Verdum, Cunha e Luso (2021), dentre os principais limitadores, os mais expressivos são as barreiras atitudinais e pedagógicas, além das tradicionais barreiras estruturais. Compreende-se que a dimensão da acessibilidade é permeada de complexidades para seu desenvolvimento na perspectiva da educação inclusiva. Para a acessibilidade é necessário um amplo conjunto de medidas para a sua efetivação, e sua operacionalização acontece ao planejar, estruturar e executar diversas ações.

O Brasil precisa ter como meta um ensino, por meio da escola, que se torne mais inclusiva e seja capaz de valorizar as diferenças (culturais, sociais, físicas, religiosas, raciais) e as formas diferenciadas de aprendizagem de cada estudante, além de proporcionar um novo conhecimento pedagógico para a atuação dos educadores (SCHLÜNZEN JUNIOR; OLIVEIRA; SCHLÜNZEN, 2020).

A realidade é que não existem fórmulas prontas, mas é preciso considerar o papel de cada esfera envolvida nesse contexto: o docente, o discente e a instituição de ensino superior (ARRUDA; CASTRO; BARRETO, 2020).

No estudo de Rodvalho, Moreira e Mané (2018) foi evidenciado sobre a oferta de apoios e de recursos para o atendimento dos alunos com deficiência na FFC – Unesp/Marília. Apenas 25% dos docentes consideraram que a instituição ofereceu todo o apoio necessário e 75% manifestaram que não tiveram apoio ou que o apoio existente foi insuficiente.

Em relação ao apoio da instituição para com o docente, fica evidente na fala dos docentes, também neste estudo, essa necessidade percebida pelos participantes, ao relatarem que:

“O ideal é o docente ser avisado com antecedência e receber instruções de como pode ser o ensino-aprendizagem com estes alunos.” (D53)

“Ter informações sobre sua sala, se há alunos com deficiência e o que esse aluno tem a dizer sobre suas experiências são sempre possibilidades para um trabalho mais produtivo.” (D24)

Segundo o relato dos docentes D53 e D24, entendemos que nem sempre os docentes recebem as informações necessárias a respeito dos seus discentes e que a instituição não tem fornecido informações suficientes e instruções aos docentes, para que possam planejar suas aulas de forma a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

O plano de ensino representa a proposta pedagógica que expõe uma visão integral do curso pensado com vistas ao desenvolvimento do aluno mediado pelos processos de aprendizagem. Além de constituir o roteiro do trabalho docente e da caminhada do aluno, ele deve mediar a proposta educativa visada pelo curso em geral e pela disciplina em particular. Daí a importância que tem a justificativa para alicerçar as programações. O ensino não pode acontecer de forma aleatória e ser conduzido espontaneamente, mesmo quando o professor tem domínio da disciplina, adquirido por acúmulo de experiência. Toda aula, como intervenção pedagógica, exige, da parte do professor, um cuidadoso planejamento (SEVERINO, 2013).

O planejamento da disciplina precisa acontecer com antecedência. Isso deve ser feito em função da necessidade de um roteiro de trabalho e não somente apenas em função de obrigações burocráticas formais de registro acadêmico. Este planejamento deve ser feito antes do início do exercício letivo, quando deve ser distribuído e divulgado para todos os alunos. Em segundo lugar, a aula deve ser preparada, a cada semana, roteirizada, conforme o plano da disciplina e com a lógica temática em desenvolvimento (SEVERINO, 2013). Sendo assim, o recebimento de informações prévias aos docentes, por parte das instituições de ensino, é fator imprescindível para um bom planejamento e possíveis adaptações do docente, a fim de atender as individualidades dos alunos. Reconhecer as potencialidades de todos os estudantes e planejar atividades que contemplem as necessidades individuais de desenvolvimento de cada um deles é chave do sucesso para uma escola verdadeiramente inclusiva (BERNI; OMODEI, 2016).

Os docentes, na sua grande maioria, vêm de uma formação deficiente para essa atuação e, ao chegar na universidade, ainda deparam com essa falta de apoio da própria instituição de ensino, o que dificulta ainda mais essa atuação docente na perspectiva inclusiva. Esse fato é notado também no relato de experiência do docente D24, que descreve sua aprendizagem na prática do dia a dia com um aluno com deficiência, como observamos:

“Por exemplo, estou em meu primeiro semestre como professor e já comecei em uma universidade federal. Entendo que minha inexperiência pode afetar minha prática, contudo, eu tive o contato com um aluno que possui deficiência visual e, após conversar com ele antes do início das aulas, pude pensar em maneiras de tornar minhas apresentações mais inclusivas. Uma semana depois entrei em contato novamente para saber como estava sendo o processo para ele e, após alguns comentários, fui adequando a maneira com que eu conduzia minha aula. Alguns detalhes como tomar cuidado com o tamanho e a clareza da letra e sempre explicitar em que lugar da tela eu estava escrevendo (canto direito superior ou esquerdo inferior, por exemplo) fizeram com que ele não tivesse mais reclamações. Este aluno foi muito bem na disciplina.” (D24)

Esse relato traduz e exemplifica a situações de muitos outros docentes que têm se esforçado para que, de alguma forma, possam suprir essa falta de preparo e de apoio da instituição. Vários devem ser os “guerreiros” que se empenham para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino superior. São atitudes louváveis desses docentes que, em meio a falta de tantos recursos, não deixaram de lado sua empatia e responsabilidade pedagógica. Este relato também reforça em relação a Categoria IV - vivência prática, uma vez que muitos docentes acabam tendo sua “formação” durante a própria experiência profissional e na prática do dia a dia.

Ao falarmos de recursos, um dos docentes também citou sua percepção em relação à necessidade de recursos físicos e humanos de apoio, como vemos na fala a seguir:

“Acesso a equipamento adequado. Por exemplo, um técnico que grave vídeo aulas do professor, as quais os alunos poderam rever, sempre que quiserem.” (D57)

“Disciplinas específicas sobre o ensino para pessoas com deficiência são importantes, porém assim como a inclusão de recursos tecnológicos em sala de aula, por exemplo, [...]” (D24)

Mediante o relato desses docentes, para que o processo de ensino-aprendizado dos alunos com deficiência seja facilitado, torna-se necessário recurso adequados para tal. Segundo a LDB, no seu inciso I, do Art. 59, garante que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 24). No entanto, na prática essa realidade é diferente, nem sempre os professores têm em mãos recursos para atender às necessidades desses alunos, conforme observado pelo relato dos docentes.

A ausência de tais ferramentas e de recursos pode impedir que pessoas com deficiência tenham condições de participação educacional, proporcionando e favorecendo ainda mais a exclusão social e digital desses indivíduos (SCHLÜNZEN JUNIOR; OLIVEIRA; SCHLÜNZEN, 2020).

Complementando, o terceiro elemento encontrado nas percepções dos docentes engloba todo esse cenário já citado anteriormente. O “Apoio do poder público, das instituições e da sociedade para o processo de inclusão”, vai além das instituições e abrange a sociedade como um todo e pode ser refletida na fala do docente D19, o qual fez uma afirmativa preocupante e reflexiva ao mesmo tempo, ao dizer:

“Eu considero que a inclusão deva ser tratada com mais seriedade pelo poder público, instituições constituídas, sejam privadas ou públicas, e pela própria sociedade. O que eu percebo é que as Leis são impostas sem os devidos meios para que sejam executadas como recurso e treinamento. A inclusão é extremamente importante, contudo ainda muito amadora em nosso país.” (D19)

É nítido na fala deste docente que, mesmo mediante Leis, ainda não fazemos “a inclusão” como deveríamos. Temos Leis (Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.394/96, Lei nº 12.319/10; Lei nº 13.632/18; Lei nº 13.146/15; Lei nº 12.976/13; entre outros), mas não temos apoios necessários para garantir os devidos meios para que a inclusão aconteça na prática, dentre esses meios, o docente cita os recursos e o treinamento, ou seja, a formação docente. Reforçando, assim, o relato do docente D57 em relação à falta de recursos, como também a necessidade de formação docente evidenciada neste estudo e no referencial teórico apresentado no Capítulo 2 deste estudo.

Como 4º e último elemento, dentre as percepções docentes, citamos a respeito da “Necessidade de didática, da adaptação do plano de aula e da disposição docente que possibilitem o processo de inclusão”.

Neste último elemento elencado, mediante as percepções docentes, temos a parcela de contribuição do docente no processo de inclusão, quando é evidenciado na fala dos participantes que é fundamental a didática, a adaptação do plano de aula, o conhecimento individualizado de cada aluno e, por fim, a disposição docente para tal atuação. Podemos observar, tais necessidades, nos relatos abaixo:

“Didática voltada para trabalhar com as deficiências”. (D20)

“Identificação e suporte o quanto antes para desenvolvimento da metodologia escolhida.” (D54)

“[...] não devemos ficar limitados à essas disciplinas em si, mas integrar em nossos planos de aula possíveis saídas para que os alunos possam estar conectados com nossa metodologia [...]” (D24)

“O docente precisa querer aprender como atuar, estar predisposto a participar da formação, de forma espontânea.” (D21)

É por meio do plano de aula, um instrumento, no qual o docente especifica o que será realizado dentro da sala, que se busca aprimorar a sua prática pedagógica bem como melhorar o aprendizado dos alunos. Esse plano de aula deve ser adaptado conforme o perfil dos acadêmicos, de forma que todos tenham condições de participar da aula que foi planejada, bem como a metodologia definida por ele para alcançar os resultados esperados com a aula.

É fato que há uma falha importante de formação, pois o foco para o desenvolvimento da aprendizagem, por meio da flexibilização e da adaptação do currículo, a fim de torná-lo acessível, não está ocorrendo (BERNI; OMEDEI, 2016). Precisamos repensar nossas práticas pedagógicas, para que estas venham ao encontro das necessidades dos nossos alunos, e para que haja mudança em nossas práticas docentes é essencial uma boa formação voltada para a perspectiva inclusiva, a qual direcione o futuro profissional docente em sua futura atuação junto a alunos com deficiência.

É função inerente do docente utilizar de didática que facilite o processo de ensino-aprendizagem do acadêmico, seja ele com deficiência ou não, utilizando de metodologias e de planos de aula que contribuíssem para tal. Porém, antes de tudo isso, colocamos à disposição docente como fator primário para que as demais sejam executadas. Apesar de toda dificuldade encontrada pelos docentes na sua prática profissional, junto a alunos com deficiência, os docentes não podem deixar de lado sua força de vontade e disposição em querer cada vez mais se especializar e aprender a trabalhar com a diversidade. Como dito pelo professor e filósofo contemporâneo Mário Sérgio Cortella: “Faça o teu melhor na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores, para fazer melhor ainda!”. Essa frase de Cortella muito se aplica para a educação inclusiva e pode ser usada para retratar o atual cenário, em que os docentes, mesmo sem recursos, sem apoio e, até mesmo, sem formação, têm feito seu melhor até que existam condições exímias para fazerem melhor ainda.

Entretanto, atuar pedagogicamente nessa direção não é algo simples, seja pela organização e pelas exigências dos sistemas educacionais ou pela necessidade de formação docente na direção de uma prática pedagógica aberta e acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições. Torna-se, portanto, urgente a formação de professores e de gestores, a fim de melhorar o exercício de suas funções na direção inclusiva, lacuna ainda observada na condução do processo educativo dos sistemas educacionais (SCHLÜNZEN JUNIOR; OLIVEIRA; SCHLÜNZEN, 2020).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola contemporânea foi planejada para atender um determinado perfil de aluno, entretanto, hoje, a demanda é outra: temos estudantes bastante diversificados. Tal demanda exige da escola reformulação e inovação em todo o seu sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos os indivíduos. Conhecer o cenário atual contribuiu para elucidar a real necessidade de reestruturação da formação docente que atenda os acadêmicos com deficiência no ensino superior, pois o profissional docente possui um papel importante para concretização de uma educação inclusiva efetiva e, para tal, precisam ser preparados ao longo de sua formação para esta tarefa árdua e, ao mesmo tempo, honrosa.

Percebemos, mediante o estudo, que o tempo de formação, atuação e a titulação não traduz em preparo para lidar com a inclusão nas universidades. Evidenciamos, que os docentes na sua grande maioria se sentem despreparados para atuar junto a alunos com deficiência e relatam dificuldade para promover o processo de ensino-aprendizagem junto a estes alunos.

Se o número de alunos com deficiência no ensino superior tem crescido exponencialmente, se a inclusão no ensino superior é garantida por Leis, por que não estamos formando a visão inclusiva nos futuros profissionais e docentes que, possivelmente, atuarão no processo de ensino-aprendizagem junto a alunos com deficiência? Por que as instituições de ensino, principalmente nos cursos de nível de pós-graduação, não estão incluindo disciplinas que possibilitem aos mestrandos e aos doutorandos, uma parcela na formação destes profissionais que estão sendo formado e que, em sua grande maioria, atuarão como docentes no ensino superior?

As instituições de ensino superior precisam incentivar e contribuir mais para essa formação docente na perspectiva inclusiva, fornecendo mais apoio aos docentes e dando também outros subsídios para a efetivação da inclusão no ensino superior. Além de criar espaços para diálogos, nesse sentido a sala de aula torna-se uma forte representação, pois o professor criará possibilidades para esses diálogos. Cada vez mais, as universidades precisam incorporar em sua cultura a perspectiva inclusiva.

É necessário uma reformulação das matrizes curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação a fim de formar o futuro docente numa perspectiva inclusiva, não somente para os cursos de licenciatura, a fim de qualificar profissionais inclusivos que influenciem a cultura de toda uma sociedade. É preciso falarmos mais

sobre inclusão nos Programas de Pós-Graduação, uma vez que as universidades preparam novos profissionais e docentes.

Necessitamos ainda de novas pesquisas nessa vertente de formação docente na visão inclusiva no ensino superior, atualmente são escassas. É preciso estimular nos acadêmicos o desejo de pesquisa também nessa vertente. Uma vez que uma boa formação também se faz mediante pesquisa - um dos pilares da universidade.

Por outro lado, faz-se necessário que os docentes também demonstrem mais interesse e busca pelo tema, o qual é tão importante quanto qualquer outra prática docente. Precisamos repensar nossas práticas pedagógicas, para que gerações futuras possam usufruir de escolas e universidades mais inclusivas e inovadoras.

Associado a isso, é preciso novas políticas públicas e Leis que contemplem mais a respeito da formação docente e promova meios para esta prática, em especial no ensino superior. Que não apenas coloque imposições, mas que apresentem os recursos eficazes para essa execução. Embora existam leis que asseguram os direitos de inclusão e estabelecem normas para tal, ainda há muito o que se fazer para que a educação seja de fato para todos. Ainda observamos lacunas nas leis, principalmente, no que se refere à formação docente. Décadas já se passaram e neste estudo observamos que o cenário talvez não tenha evoluído como almejamos. Ainda é preciso continuar caminhando para uma real efetivação do processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Enquanto sociedade precisamos começar hoje a educar as novas gerações para a inclusão. As terminologias usadas numa sociedade dizem muito sobre seus princípios e valores. Quando usamos o termo “com deficiência”, fica-nos uma indagação: Seria este o melhor termo a ser utilizado? E quem deveria impor os termos? Não deveria ser as próprias pessoas que são identificadas por ela? Gostamos de intitular o outro, mas não perguntamos ao outro como eles gostariam de ser intitulados. Particularmente, não vemos o termo “deficiente” como algo acolhedor e inclusivo, uma vez que o entendemos como algo “não eficiente” ou incapaz, por associar com o prefixo “des” (origem latina), que traduz em desfavorável, desigual, desnecessário. Apesar da evolução das terminologias adotadas para identificar as pessoas com deficiência, cremos que ainda há muito o que se modificar para que, também, a terminologia se torne inclusiva.

Não são algumas pessoas que são “deficientes” e sim uma sociedade como um todo. Por isso, somente mudaremos o cenário da inclusão quando vivenciarmos

de fato uma sociedade inclusiva. E essa sociedade só existirá se começarmos, hoje, a educar nossos filhos, nossos familiares a viver em diversidade. Talvez sejamos alguns poucos cidadãos hodiernos a se motivar com questões como esta, mas, um dia, poderemos ser uma real sociedade, realmente, democrática e empática.

É válido lembrar que, nenhum de nós estamos isentos de nos tornarmos uma pessoa com deficiência, uma vez que as deficiências não são somente congênitas, mas também podem ser adquiridas durante a vida. A palavra empatia resume a inclusão, quando aprendermos a nos colocar no lugar do outro, com certeza, estaremos “fazendo inclusão” e respeitando a diversidade de fato e de verdade.

Espero que este estudo tenha despertado no leitor uma visão crítica e reflexiva a respeito da formação docente na perspectiva de educação inclusiva para atuar no ensino superior, uma vez que a Educação se tornou direito de todos mediante nossa Constituição Federal, e o pensar em inclusão social nos torna mais cidadãos e parte de uma sociedade inclusiva e democrática.

Diante dessa perspectiva, esperamos que novos estudos vislumbrem outras experiências positivas da educação inclusiva no ensino superior. Espera-se que outros estudos sejam realizados nessa vertente, a fim de compartilhar a ocorrência e a evolução da educação inclusiva em outras realidades, especificamente, no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. *In*: FAVERO, T. I *et al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-22. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao_inclusiva/educacao_inclusiva_unesco_2009.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. 1994 Monografia (Especialização) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, DF, 2001.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- ANDRE, M. E. D. A. de. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil - 1990/98. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000, p. 257-266.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em educação ambiental**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30008>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- ARRUDA, A. T. F. F. P.; CASTRO, E. L. de; BARRETO, R. F. de. Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem-perspectivas/article/view/4534>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- ATIQUE, M.; ZAHER, H. Educação inclusiva no ensino superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência. **Pensar a Educação em Pauta**, [s. l.], v. 2, n. 58, p. 1591-1610, 2015. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/hugo_zaher.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.
- AZEVEDO, S. **MaxQDA - software para análise qualitativa**. São Paulo: PUC-SP, 2018 Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/administracao/MaxQDA--software-para-analise-qualitativa-simeia-azevedo.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.
- BACKES, V. M. S. S. *et al.* A Educação Continuada dos Alunos Egressos: compromisso da universidade?. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 55, n. 2, p. 200-204, mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/gJ7t4kWqgdmgyktqnHzBVWk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZON, F. V. M. *et al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YBBwBh7N8W6ZGvsChPJvGfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2020.

BAZZOTTI, G.; MENEZES, W. L. de. Desafios da educação inclusiva no ensino superior. **Caderno Intersaberes**, [s. l.], v. 9, n. 18, p. 105-115, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1359>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BEHAR, P. A. (org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso 2013.

BERNI, V. U. da S.; OMODEI, J. D. Educação inclusiva x formação docente: dificuldades encontradas frente ao desafio da adequação curricular. **Pedagogia em Foco**, v. 11, n. 6, p. 41-56, 2016. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/224>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Foz do Iguaçu: [s. n.], 2003. Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicacoes-educativas>. Acesso em: 8 dez. 2021.

BOTELHO, D. H. de O.; OLIVEIRA, V. M. de. Desafios da inclusão no ensino superior: narrativas de uma universitária com Síndrome de Down. **Revista Valore**, [s. l.], v. 5, p. 156-170, 2019. Edição especial. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/viewFile/408/312>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRANCO, A. P. S. C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 45-67, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/kDb3dHvcG93f4JWgqBkdTMB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 6, 1 out. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da**

União, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 4 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 26 jun.2021.

BRASIL. Edital n. 8, de 6 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 128, p. 52-53, 7 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5809-edital-incluir-2010-dou&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 abr. 2021.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 3, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em 23 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 1 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.976, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 65, p. 1-, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 3, 19 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.1, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 7 mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 25 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior: sinopse Estatística - 2019: divulgação dos resultados**. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos**. Brasília, DF: e-MEC, 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício Circular Nº 2/ 2021/ CONEP/SECNS/MS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021b. Assunto: Orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Portaria nº 197, de 10 de maio de 2021. Altera o Cronograma do Censo da Educação Superior 2020.2021a. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 87, p. 27, 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-197-de-10-de-maio-de-2021-319022124>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa Idosa, 2012. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/754/1/SNPD_cartilha_2012.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. **Diário Oficial da União**: seção 1E, p. 39-40, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 jun.2021.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Trata de pesquisas em seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun.

2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

CABRAL FILHO, A. V.; FERREIRA, G. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **SER Social**, Brasília, DF, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13036/11391. Acesso em: 9 dez. 2021.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

CARMO, B. C. M. do et al. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158902114/313158902114.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

CARVALHO FILHA, F. S. S. *et al.* Inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 53-62, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7765>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CARVALHO, C. L. C. de. **Pessoas com Deficiência no Ensino Superior: percepções dos alunos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-04092015-104118/publico/CristinaLinaresCintraCarvalhoCorrigida.pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

CARVALHO, M. A Repetência e a evasão da escola pública fundamental nas dissertações e teses de doutorado em educação no Brasil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXII., 1999, Caxambu. Anais [...].* Caxambu: ANPED, 1999.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/4350>. Acesso em: 2 abr. 2021.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2021.

CINTRA, V. de P. **Trabalho com projetos na formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade

Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123985/000831541.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jun. 2021.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a07.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

COSTA-RENDERS, E. C. C.; GONÇALVES, M. A. do N. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 18, n. 3, p. 104-120, nov./dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3575/2625>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Ateneu, 2010.

CUNHA, M. dos S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4906/1/MARLEIDE_SANTOS_CUNHA.pdf. Acesso em: 8 dez. 2021.

DANTAS, W. B.; SILVA, M. C. da. **Acessibilidade e Inclusão: o caso de uma Instituição de Ensino Superior no Semiárido Potiguar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Gestão Pública) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/778>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DIAS, E. M. *et al.* Sentidos e significados sobre a formação docente para educação inclusiva: construindo uma nova prática educacional. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 6, n. 5, p. 32437-32449, maio, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10855>. Acesso em: 1 abr. 2021.

DIAS, N. Formação docente e a educação inclusiva: uma reflexão sobre o ensino com estudante surdo e a prática docente. **Horizontes-Revista de Educação**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 93-102, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/9184>. Acesso em: 2 abr. 2021.

DUARTE, A. E. B. A formação do professor de mestrado para a educação inclusiva: do discurso a prática. *In*: DUARTE, A. E. B.; MUNHOZ, D. J.; ULSENHEIMER, W. F. (org.). **Inclusão: fácil acesso à difícil permanência**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. cap. 1, p. 11-24.

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 165-180, maio/ago. 2020. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/312/244>. Acesso em: 02 abr. 2021.

FERRAZ, F. et al. **Educação permanente/continuada no trabalho: um caminho para a construção e transformação em saúde nos hospitais universitários federais de ensino**. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101798>. Acesso em: 23 de jun. 2021.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2018.

FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102191/fonsecajanes_crx_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 jun. 2021.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056/746>. Acesso em: 23 ago. 2021.

FREITAS, D. A.; EULÁLIO, W. E. S. Surdos e o Ensino Superior no Brasil: uma reflexão. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, [s. l.], v. 10, n. 15, p. 42-65, jun. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/2621/2781>. Acesso em: 26 jul. 2021.

GARCIA, D. I.; MUNHOZ, M. L. da L. Educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior: estudo sobre educandos com deficiência. **Educere - Revista da Educação da UNIPAR**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 187-209, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/7475/3930>. Acesso em: 9 out. 2020.

GARCIA, V. G. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo**. 2010. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286387/1/Garcia_ViniciusGaspar_D.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315>. Acesso em: 27 jun. 2021.

GATTI, B. A.: A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas Implicações socio-político-educacionais uma perspectiva da contemporaneidade. *In*: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, III., 2000, Campinas. **Anais**

[...]. Campinas: UNICAMP, jul. 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep144/txt8.htm>. Acesso em: 27 jun. 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>. Acesso em: 23 jul. 2021.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GOVÊA, C. P.; GOMES, C. Produções sobre educação inclusiva: o ensino superior em foco. **Horizontes**, Itatiba, v. 38, n. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/840>. Acesso em: 26 jul. 2021.

GUASSELLI, M. F. R. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva**: epistemologia e prática. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94630/000914885.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jun. 2021.

IMBERNÓN, F. **Lá formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **População estimada**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>. Acesso em: 28 jun. 2021.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 1-19, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>. Acesso em: 4 ago. 2021.

KURCGANT, P. (coord.). **Administração em enfermagem**. São Paulo: EPU, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, E. M. F. A. *et al.* Diálogos possíveis: é preciso ampliar o debate acadêmico para escapar das lógicas binárias que produzem os conflitos entre estudantes e professores. **Revista Piauí**, São Paulo, 17 fev. 2021 Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/dialogos-possiveis/>. Acesso em: 9 dez. 2021.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, B. A. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180246/martins_ba_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 23 de jun. 2021.

MARTINS, B. A.; SILVA, R. C. da. Formação docente na perspectiva da educação inclusiva: análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 26, n. 53, p. 528-549, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10197/8063>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MARTINS, E. B de A.; ANTUNES, K. C. V.; MONTEIRO, S. da S. Formação continuada de professore e educação inclusiva: os saberesfazeres docentes em diálogo com a extensão universitária. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 877-896, out. 2019. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13019>. Acesso em: 1 abr. 2021.

MARTINS, L. M. da S. M. **Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28098>. Acesso em: 1 abr. 2021.

MARTINS, S. E. S de O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102246/martins_seso_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 jun. 2021.

MEDEIROS, E. A. S. A luta dos profissionais de saúde no enfrentamento da COVID-19. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 33, p. I-III, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/Nc8yzcvtrvXbWBgBGskm36S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2021.

MELO, F. R. L. V. de; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 57-66, 2018. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2021.

MENINO-MENCIA, G. F. **Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a educação inclusiva.** 2020. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192128/meninomencia_gf_dr_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 23 jun. 2021.

MESQUITA, B. A. M. de R.; BAPTISTA, T. J. R. Inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior. **Revista Eletrônica de Educação de Uniaraguaia**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 117-129, 2019. Disponível em: <http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/822>. Acesso em: 9 out. 2020.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.

NUNES, J. V. *et al.* A pesquisa qualitativa apoiada por softwares de análise de dados: uma investigação a partir de exemplos. **Fronteiras -Estudos Midiáticos**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 233-244, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2017.192.08/6213>. Acesso em: 09 out. 2020.

OGUISSO, T. A educação continuada como fator de mudanças: visão mundial. **Nursing**, São Paulo, v. 3, n. 20, p. 22-29, 2000.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 4-13, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (Brasil). **Declaração sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Brasília, DF: ONU, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (Brasil). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília, DF: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (Brasil). **Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** Brasília, DF: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 19 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NACÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Brasil). **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO: CORDE,

1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças e problemas de saúde relacionados**. 10. ed. Genebra: OMS, 1993.

ORLANDI, E. Formação ou capacitação: duas formas de ligação sociedade e conhecimento. *In*: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 148-160.

ORLANDI, E. P. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 16, n. 2, p. 68-80, ago. 2016. Disponível em: <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/231/229>. Acesso em: 29 mar. 2021.

ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua**, Campinas, v. 2,1 n. 2, p. 187-198, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454/9967>. Acesso em: 9 out. 2020.

PACHECO, K. M. de B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Revista Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 242-248. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875/101168>. Acesso em: 7 nov. 2021.

PACHECO, W. R. de S.; BARBOSA, J. P. da S.; FERNANDES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, p. 332-340, set. 2017. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380/pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PAPI, S. de O. G.; SANTOS, E. de F. P. dos; MOTA, M. D. da. Inclusão escolar e a formação docente no curso de pedagogia. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 12, p. 56-73, set./dez. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3043/2493>. Acesso em: 1 abr. 2021.

PASCHOAL, A. S.; MANTOVANI, M. de F.; MÉIER, M. J. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 478-484, set. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/784kG9kynTz8ytKF5XnyvFF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>. Acesso em: 3 abr. 2021.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 127-134, 2018. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2021.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRANDI, L. R. *et al.* Direito fraterno: dispositivo legal para o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. **EDUCA: revista multidisciplinar em educação**, [s. l.], v. 5, n. 12, p. 151-170, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3405/2587>. Acesso em: 3 abr. 2021.

PRATES, C. A.; MANZINI, J. E. Percepções de alunos surdos sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. **InFor – Inovação e Informação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 168-193, set. 2020. Disponível em: <https://infor.ead.unesp.br/index.php/inead/article/view/521>. Acesso em: 23 jul.2021.

REDONDO, M. C. da F.; CARVALHO, J. M. **Deficiência Auditiva**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciaauditiva.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

RIBEIRO, M. J. L. **Formação de professores conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RODOVALHO, M. R.; MOREIRA, G. E.; MANÉ, D. Concepções de professores sobre Educação Inclusiva no ensino superior privado. **EccoS - Revista Científica**, [s. l.], n. 45, p. 255-272, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7640/3742>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SANTANA, R. R. C. **A educação inclusiva na formação do docente de ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10042/1/Disserta%20-%20Romulo%20Renato%20Cruz%20Santana%20-%202019.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SANTOS, E. *et al.* Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. **Revista**

Portuguesa de Educação, Braga, v. 28, n. 2, p. 251-270, jun. 2015b. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rpe/v28n2/v28n2a13.pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

SANTOS, J. V. P. dos *et al.* Políticas de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: uma análise sobre o caso de Lavras (MG). **Revista Foco**, Guarulhos, v. 8, n. 2, p. 1-15, ago./dez. 2015a. Disponível em: <https://revistafoco.emnuvens.com.br/foco/article/view/219/pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

SANTOS, W. P.; SANTOS, R. M. F. dos; SANTOS, P. V. Novas formas de ensinar e aprender matemática, numa perspectiva das metodologias ativas. **Revista Acadêmica Faculdade Progresso**, Guarulhos, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://progressoead.com.br/revista/index.php/academico/article/view/179/150>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. S.; OLIVEIRA, A. A. S.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado Profissional. **InFor – Inovação e Informação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 4-27, set. 2020. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/514>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SEEGER, M. G.; HENN, L. G.; MORGENSTERN, J. M. Tecnologias assistivas: reflexões sobre as práticas formativas inclusivas no ensino superior. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 51, p. 292-316, jul./set. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5401>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA NETO, A. O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 9 out. 2020.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes da educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13605/1/adis.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SILVA, R. H. dos R. Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 4, p. 601-618, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qsxZ9QcRYfphKXcPkZHxbJy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SODER, M. Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído. **Correio da Unesco**, [s. l.], v. 9, n. 8, p. 20-23, 1981.

SOUZA, E. A. M. de. História da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, n. 23, p. 15-33, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>. Acesso em: 7 nov. 2021.

SOUZA, J. P. de. **A Educação física no contexto inclusivo**: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7868-a-educacao-fisica-no-contexto-inclusivo-analise-do-curso-de-capacitacao-de-professores-multiplicadores-em-educacao-fisica-adaptada.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

TOMELIN, K. N. *et al.* Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, [s. l.], v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n106/11.pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

ULSENHEIMER, W. F.; SILVA, M. L. da. Formação docente: perspectiva da educação inclusiva no ensino superior. *In*: DUARTE, A. E. B.; MUNHOZ, D. J.; ULSENHEIMER, W. F. (org.). **Inclusão**: fácil acesso à difícil permanência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. cap. 2, p. 25-38.

VASCONCELOS, Y. L.; MANZI, S. M. S. Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. **Interfaces Científicas Educação**, Aracaju, v. 5, n. 3, p. 66-74, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/3238/2329>. Acesso em: 18 ago. 2021.

VENDRAMIM, C. Repensando mito contemporâneos: o capacitismo. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 2019, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>. Acesso em: 8 dez. 2021.

VENTURA, C. M.; GONÇALVES, L. P. **Educação inclusiva no ensino superior**: políticas públicas e o uso das tecnologias da informação e comunicação. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão de Educação Superior) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Gama, 2019. Disponível em: https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/359/1/Cristiane%20Maria%20Ventura_0008474_Luana%20Pires%20Gon%c3%a7alves_0007959.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

VERDUM, C. P.; CUNHA, F. L. da; LUSA, M. G. Educação inclusiva: um desafio constante no sistema capitalista. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 1-

14, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/37548>. Acesso em: 27 jul. 2021.

VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. *In*: LIMA, A. M. de S. *et al.* **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: EDUEL, 2013, p. 15-27.

WARDE, M. O Papel da Pesquisa na Pós-graduação em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1098/1103>. Acesso em: 10 abr. 2021.

WELLICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. da S. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 146-166, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9786>. Acesso em: 2 abr. 2021.

APÊNDICE A - MEMORIAL: ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

Esse desejo de pesquisar a temática da inclusão, ainda que “embrionário”, surgiu a partir de minha vivência profissional, como docente no Curso Técnico em Enfermagem, em uma instituição de ensino profissionalizante, o Senac, em Minas, o qual valoriza a diversidade e tem como um de seus valores éticos a inclusão social. Nessa empresa, na unidade Senac Itajubá, pude vivenciar a presença de duas alunas surdas matriculadas em um outro curso (Técnico em Administração) e acompanhei como elas eram bem aceitas em nosso meio. A instituição dispunha de um intérprete de libras, o Adriano Ruan, o qual atuava em sala juntamente com o professor, para que essas alunas tivessem a mesma oportunidade de aprendizagem que os demais alunos da turma. Por certo, era aparente a dedicação dele para com as alunas surdas. E por diversas vezes, perguntava-me como seria se fosse eu a docente dessas alunas. Então, vieram-me as reflexões e os questionamentos: como seria ministrar aulas para pessoas com deficiência e se eu estaria “preparada” para tal atuação. A partir de então, procurei participar de cursos e de palestras voltadas para a inclusão social e ao assistir um ciclo de palestras oferecido pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), pude ter convicção da minha paixão pela inclusão social e o desejo de me aprofundar no assunto.

Neste evento, “V Ciclo de Formação Inclusiva”, ofertado, no ano de 2019, pelo Núcleo de Estudos e Formação Docente, Tecnologia e Inclusão (NEFTI) da UNIFEI, tive o primeiro contato com conceitos básicos que, até então, eram desconhecidos por mim, como: segregação, integração e os tipos de deficiências. O evento contou com a presença de vários professores e de diretores de escolas da rede de ensino regular do município e da região e abordou diversas questões voltadas para a formação docente, as dificuldades enfrentadas, as experiências e as tecnologias utilizadas para uma educação inclusiva. Conheci o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como ele funciona e as dificuldades da interação do “professor da sala” e do professor do AEE para planejar atividades junto ao aluno com deficiência, as quais sejam realmente efetivas e não apenas uma “política no papel”. Porém, em meio a tantas dificuldades, foram apresentados diversos trabalhos realizados com alunos com deficiência e a evolução deste aluno no processo de ensino e aprendizagem. Foram momentos ímpares, que me trouxeram diversas reflexões sobre a educação e a

formação docente. Cada relato de experiência e de cada caso apresentado foram apaixonantes e ao mesmo tempo motivadores.

Em seguida, tive a oportunidade de fazer parte como ouvinte de um grupo de estudo e de pesquisa da UNIFEI, intitulado “Tecnologias, Educação, Ciências e Inclusão - TECI”, orientado pela professora Dra. Denise Ferraz, que realiza pesquisas na vertente da inclusão social e das tecnologias digitais - uma pesquisadora que admiro. Fazer parte desse grupo me permitiu conhecer um pouco mais sobre o histórico da inclusão social no Brasil e presenciar diversas pesquisas que estavam sendo desenvolvidas nessa área, um tempo muito rico e de grande aprendizagem.

Seguindo minha caminhada profissional, pude adentrar como docente em uma Faculdade de Enfermagem de Itajubá, a Faculdade de Enfermagem Wenceslau Braz, pela qual tenho grande carinho por ter possibilitado minha formação: enfermeira. E os questionamentos de antes ainda me assombravam, como seria dar aula para alunos com deficiência, porém, agora, esses questionamentos se intensificam ao imaginar o processo de inclusão não apenas em um curso profissionalizante, mas também em um ensino superior e, até mesmo, em um campo de estágio em enfermagem.

Ao ser aprovada no Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Sapucaí, tinha a certeza que o tema de pesquisa seria a inclusão social, porém não sabia ao certo qual vertente investigar. Ao longo das aulas e com base na leitura de artigos científicos relacionados à área de educação, dentre eles, um artigo me chamou a atenção e, por coincidência, uma sugestão de leitura do meu, então, futuro orientador. Pois bem, entre discussões e leituras, assim, consolidou-se o tema deste estudo, uma vez que percebi que, para que haja uma educação inclusiva, precisamos conhecer os protagonistas dessa história, os profissionais docentes. Além de conhecer qual tem sido sua formação para que estes venham a facilitar o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

O relato do encontro com o objeto do estudo poderia terminar aqui, como se manteve por algum tempo, sendo finalizado nesse ponto. No entanto, a beleza de todo estudo está exatamente na evolução das ideias no decorrer do caminho a ser percorrido. Após já ter concluído essa parte do texto, foi me apresentado uma nova reflexão em uma outra disciplina do mestrado, para ser mais exata, na primeira aula da disciplina de “Tópicos avançados em educação, ciência e sociedade”, na qual a docente nos remeteu a uma reflexão: “Que experiência marcou sua infância que te fez trilhar o caminho da Educação e que tem uma relação estreita com o objeto de

ensino”? Essa breve provocação me fez repensar qual seria o real motivo de estudar a inclusão na educação. Pensamentos “borbulharam” e me remeteram a um estreito laço com minha infância escolar.

A minha infância na escola foi marcada por várias lembranças de “sentimentos de exclusão”, digo sentimentos, porque era algo muito intrínseco, uma vez que não se enquadrava no conceito de exclusão, no entanto, sentia-me excluída. Esse sentimento de exclusão vinha pelos meus aspectos físicos, uma menina com sobrepeso e “orelha de abano”, assim chamada popularmente. Não bastava essas características físicas, que, por vezes, faziam-me sentir excluída e me afastava de colegas que a meu ver eram “normais”, tinha minha performance esportiva que também não era das melhores e sempre estava eu no “Grupo C” do vôlei, o famoso grupo dos alunos ruins na Educação Física. Esses elementos físicos e esportivos faziam me sentir cada vez mais excluída. E ao realizar essa reflexão, pude perceber o quanto a infância me aproximou do objeto de estudo, ainda que subconscientemente até então.

Com isso, todo esse contexto me ressignificou enquanto pesquisadora e me reafirmou o desejo de pesquisa sobre a educação inclusiva, visto que, como educadora, tenho a possibilidade de me colocar no lugar do aluno com deficiência - pela empatia - e aproximar-me dos seus sentimentos de exclusão. Enquanto pesquisadora, posso contribuir, de certa forma, mediante o estudo para novas reflexões que possam propiciar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo. Desde então, tenho buscado me aperfeiçoar e pretendo contribuir com a comunidade científica mediante esta proposta de estudo, somando aos demais artigos voltados para esta temática.

A escolha específica por este grupo minoritário, não os privilegia e tampouco reduz o valor social dos demais. O delineamento se define pela relevância social e acadêmica da discussão sobre as pessoas com deficiência e essas se tornaram centro de investigação na área da Educação em uma perspectiva inclusiva, a qual tem direcionado minha formação ao longo dos últimos anos.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: uma análise da formação e atuação do profissional docente em uma cidade do sul de Minas Gerais” que tem como objetivo investigar e analisar a formação e a atuação do profissional docente numa perspectiva de educação inclusiva em três instituições de ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento, sendo uma instituição pública e duas privadas, em uma cidade do sul de Minas Gerais”, visando evidenciar possibilidades de inovação na formação docente. Este estudo está sendo realizado por Kamila Alessandra Maia, aluna do Mestrado em Educação da Univás, juntamente com o orientador Prof. Dr. Atílio Catosso Salles. Sua participação nesta pesquisa se dará respondendo a um questionário: “Caracterização docente e concepções de educadores quanto sua formação e atuação na perspectiva da educação inclusiva”. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo, respeitando assim sua privacidade. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, o que garante sua autonomia. Os benefícios relacionados à concretização deste estudo serão: promover reflexões sobre a formação e atuação docente na perspectiva da educação inclusiva e contribuir com comunidade científica, em que os dados poderão contribuir para outros trabalhos científicos. Os riscos, embora mínimos, se referem ao possível constrangimento ao responder os questionários e participar das oficinas propostas pelo pesquisador. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa e ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão descartados de forma que não prejudique o meio ambiente.

Esta pesquisa será conduzida levando em consideração os princípios éticos conforme estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que diz respeito as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Para possíveis informações e esclarecimentos sobre o estudo, entrar em contato com a pesquisadora Kamila Alessandra Maia, pelo telefone: (35) 984611577 ou com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Univás pelo telefone (35)

3449-9232, no período das 8h às 11h e das 13h às 16h de segunda à sexta-feira. É possível ressaltar que a sua colaboração é de significativa importância e, a seguir, será apresentada uma declaração e, se o(a) senhor(a) estiver de acordo com o conteúdo da mesma, deverá marcar a opção "Concordo".

DECLARAÇÃO

Declaro estar ciente do inteiro conteúdo deste TCLE e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer constrangimento ou penalidade. Declaro ainda a minha plena concordância em participar do estudo.

Termo de consentimento:

() Concordo () Não Concordo

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, Kamila Alessandra Maia, comprometo-me a manter total confidencialidade e sigilo quanto às informações obtidas por meio do questionário *Google Forms* apresentado logo em seguida, utilizando-as exclusivamente para compor os resultados deste estudo na área da educação, sob a orientação do Prof. Dr. Atílio Catosso Salles.

Declaro expressamente, que este projeto se dedica exclusivamente ao referido estudo e todas as informações prestadas serão tratadas com a mais estrita confidencialidade e utilizadas estritamente para fins acadêmicos com publicação apenas dos resultados da pesquisa, sem qualquer identificação dos participantes da pesquisa.

Pouso Alegre/MG, 24 de novembro de 2020,

Atenciosamente,

Kamila Alessandra Maia

Aluna do Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Sapucaí

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Pouso Alegre, ____ de _____ de 2020

Destinatário: xxxxx

Prezada (o) Senhora

Nós, **Kamila Alessandra Maia** e Prof. Dr. **Atilio Catosso Sales**, respectivamente, viemos por meio desta solicitar autorização para realizar a coleta de dados nesta instituição em vista da realização da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: uma análise da formação e atuação do profissional docente em uma cidade do sul de Minas Gerais”. O objetivo do presente estudo é “Investigar e analisar a formação e a atuação do profissional docente numa perspectiva de educação inclusiva em três instituições *de ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento, sendo uma instituição pública e duas privadas*, localizadas em uma cidade do sul de Minas Gerais”.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário semiestruturado, contendo oito perguntas de múltipla escolha e uma dissertativa, elaborado em *google forms*, e será enviado aos participantes mediante link de acesso via e-mail, com a colaboração da instituição de ensino. É iniciada após concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao clicar na opção “concordo” dentro do questionário.

Como local para a realização desta pesquisa o Centro Universitário de Itajubá /MG. A escolha deste local se deu por

Uma instituição séria e que vem contribuindo para o desenvolvimento educacional, sociocultural e econômico do município e região.

O projeto de pesquisa será cadastrado na plataforma Brasil que o encaminhará ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para apreciação do estudo. Agradecemos a atenção dispensada

Atenciosamente,

Assinatura do pesquisador

Eu, _____, reitor da _____, estou ciente da pesquisa e autorizo:

(Assinatura e carimbo)

Data:/...../.....

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Caracterização docente e concepções de educadores quanto sua formação e atuação na perspectiva da Educação Inclusiva

A- CARACTERIZAÇÃO DOCENTE

- ✓ Qual seu tempo de formação?
() 1- 5 anos () 6- 10 anos () 11- 20 anos () mais de 20 anos
- ✓ Qual sua titulação no momento?
() Graduado () Especialista () Mestre () Doutor
- ✓ Há quanto tempo você atua na docência do ensino superior?
() 1- 5 anos () 6- 10 anos () 11-20 anos () mais de 20 anos

B- OBJETO DE ESTUDO

- ✓ Já atuou na docência do ensino superior junto a alunos com deficiência?
() Não () Sim

- ✓ Como você se considera para atuar com alunos com deficiência?
() Sem preparo
() Pouco preparado (a)
() Razoavelmente preparado (a)
() Bem preparado (a)
() Muito preparado (a)

- ✓ Você sente dificuldade de atuar promovendo o processo ensino-aprendizado junto a alunos com deficiência?
() Sim, muito
() Sim, um pouco
() Não, nenhuma
() Não sei responder
() Depende do tipo de deficiência

- ✓ Qual tipo de deficiência você se considera com maior dificuldade para atuar junto ao aluno no processo de ensino aprendizagem? (Se necessário é possível marcar mais de uma opção)
- Nenhuma
 - Todas
 - Deficiência visual
 - Deficiência intelectual
 - Deficiência auditiva
 - Deficiência física
- ✓ Quais atividades que você participou que foram fundamentais para sua formação voltada para uma perspectiva de educação inclusiva?
- Disciplina da grade² curricular na graduação
 - Disciplina da grade curricular na especialização, mestrado ou doutorado
 - Cursos, oficinas, seminários, congressos, eventos, outros
 - Pesquisa/estudo autônomo sobre a temática
 - Não participei de nenhuma atividade
- ✓ O que você considera que seria o ideal para uma boa formação para atuar junto a alunos com deficiência?

² Após estudo aprofundado a respeito da terminologia “grade curricular” utilizada no formulário, a mesma foi modificada pela terminologia “matriz curricular” na explanação do texto, por entendermos que este termo melhor se enquadra na atualidade.

ANEXO A - PROTOCOLO DE APROVAÇÃO CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: uma análise da formação e atuação do profissional docente em uma cidade do sul de Minas Gerais.

Pesquisador: KAMILA ALESSANDRA MAIA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42678620.1.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.538.037

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como objetivo investigar e analisar a formação e a atuação do profissional docente numa perspectiva de educação inclusiva em três instituições de ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento, sendo uma instituição pública e duas privadas, localizadas em uma cidade do sul de Minas Gerais. Trata-se de um estudo de abordagem quali-quantitativa, do tipo exploratória e descritiva. Esta pesquisa será realizada com docentes atuantes nas instituições de ensino superior. A coleta de dados se fará por intermédio de questionário utilizando a ferramenta Google Forms, o qual será enviado, pela pesquisadora e por mediação dos coordenadores dos cursos pesquisados, aos participantes mediante link de acesso via e-mail e/ou via aplicativo WhatsApp. A pesquisa de campo será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS) da cidade de Pouso Alegre –MG e, conduzida levando em consideração os princípios éticos conforme estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. O questionário semiestruturado, elaborado pela pesquisadora, será composto de duas seções com perguntas fechadas e uma pergunta aberta, relacionadas aos objetivos da investigação proposta. A primeira seção, referente à caracterização profissional dos participantes e a segunda será composta por questões referentes ao objeto de estudo: a formação e atuação docente na perspectiva da Educação Inclusiva. A fim de compreender os dados coletados mediante questões de múltipla escolha será utilizada a análise estatística por meio de gráficos

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9248

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 4.538.037

representativos. E para análise dos dados coletados na questão dissertativa serão observados aspectos da análise de conteúdo segundo Bardin (2016), com auxílio da ferramenta MaxQDA e fundamentada nos teóricos estudados. Espera-se que o estudo em questão possa promover reflexões sobre a formação e atuação docente na perspectiva da educação inclusiva e contribuir com a comunidade científica, bem como que os dados possam auxiliar outros trabalhos no campo da educação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar e analisar a formação e a atuação do profissional docente numa perspectiva de educação inclusiva em três instituições de ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento, sendo uma instituição pública e duas privadas, localizadas em uma cidade do sul de Minas Gerais.

Objetivo Secundário:

Realizar uma revisão bibliográfica sobre a temática em questão. Caracterizar os docentes participantes deste estudo. Investigar a percepção de docentes do ensino superior sobre sua relação e atuação com alunos com deficiência no ensino superior. Investigar a formação desses docentes para atuar numa perspectiva de educação inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos dessa participação dos docentes de instituição de ensino superior neste estudo proposto são mínimos e relacionados ao constrangimento ao preencherem o questionário. No entanto, serão tomados todos os cuidados para que esses riscos sejam minimizados.

Benefícios:

Promover reflexões sobre a formação e atuação docente na perspectiva da educação inclusiva e contribuir com comunidade científica, em que os dados poderão servir de base para outros trabalhos científicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este estudo pretende promover reflexões sobre a formação e atuação docente na perspectiva da educação inclusiva e contribuir com a comunidade científica, bem como que os dados possam auxiliar outros trabalhos no campo da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9248

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 4.538.037

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este Projeto obedece aos preceitos da ética contidas na Resolução 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1675864.pdf	04/12/2020 17:02:54		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	04/12/2020 17:00:14	KAMILA ALESSANDRA MAIA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_CONCORDANCIA.pdf	03/12/2020 18:34:42	KAMILA ALESSANDRA MAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	03/12/2020 18:33:14	KAMILA ALESSANDRA MAIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	03/12/2020 18:26:53	KAMILA ALESSANDRA MAIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 12 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Ronaldo Júlio Baganha
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9248

E-mail: pesquisa@univas.edu.br