



ARTIGOS

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A FORMAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Kamila Alessandra MAIA

Universidade do Vale do Sapucaí- UNIVÁS

Pouso Alegre, MG – Brasil

kamilaalessandra@hotmail.com

ORCID 0000-0003-1117-0382

Atilio Catosso SALLES

Universidade do Vale do Sapucaí- UNIVÁS

Pouso Alegre, MG – Brasil

atiliocs@gmail.com

ORCID 0000-0002-9403-3350

RESUMO: Este estudo, de abordagem qualitativa, visou investigar e analisar o que os docentes do ensino superior consideram que seria o ideal para uma boa formação para atuar junto a alunos com deficiência. A coleta de dados ocorreu mediante questionário enviado aos docentes de três instituições de ensino superior do sul de Minas Gerais. Mediante análise de conteúdo segundo Bardin (2016), evidenciamos que na percepção dos docentes, uma boa formação docente na perspectiva inclusiva se daria mediante a: I-Curso, Seminário, Oficina e Fórum; II- Educação Continuada; III- Vivência prática; IV-Matriz curricular graduação e pós-graduação; V-Pesquisa e Estudo. Na sua grande maioria (50%), nota-se que a percepção docente restringe a formação apenas no sentido de capacitações. No entanto, formação possui um significado muito mais amplo do que apenas capacitar. Portanto, faz-se necessário uma formação docente que vá muito além das capacitações e que englobe uma abordagem tridimensional de ensino, extensão e pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação inclusiva. Ensino superior.

TEACHERS PERCEPTION ABOUT INCLUSIVE TRAINING IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This study, with a qualitative approach, aimed to investigate and analyze what higher education professors consider would be ideal for a good training to work with students with disabilities. Data collection took place through a questionnaire sent to professors from three higher education institutions in the south of Minas Gerais. Through content analysis according to Bardin (2016), we show that in the teachers' perception, a good teacher training in the inclusive perspective would take place through: I-Course, Seminar, Workshop and Forum; II- Continuing Education; III- Practical experience; IV- Undergraduate and postgraduate curriculum matrix; V-Research and Study. For the most part (50%), it is noted that the teacher's perception restricts training only in the sense of training. However, training has a much broader meaning

than just enabling. Therefore, there is a need for teacher training that goes far beyond training and encompasses a three-dimensional approach to teaching, extension and research.

KEYWORDS: Teacher training. Inclusive education. University education.

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA FORMACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN: Este estudio, con un enfoque cualitativo, tuvo como objetivo investigar y analizar lo que los profesores de educación superior consideran ideal para una buena formación para trabajar con estudiantes con discapacidad. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario enviado a profesores de tres instituciones de enseñanza superior del sur de Minas Gerais. A través del análisis de contenido según Bardin (2016), mostramos que en la percepción de los docentes, una buena formación docente en la perspectiva inclusiva se daría a través de: I-Curso, Seminario, Taller y Foro; II- Educación Continua; III- Experiencia práctica; IV- Matriz curricular de pregrado y posgrado; V-Investigación y Estudio. En su mayoría (50%), se nota que la percepción del profesor restringe la formación sólo en el sentido de formación. Sin embargo, la formación tiene un significado mucho más amplio que simplemente habilitar. Por lo tanto, existe la necesidad de una formación docente que vaya mucho más allá de la formación y abarque un enfoque tridimensional de la docencia, la extensión y la investigación.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Incluyendo la educación. Educación universitaria.

Introdução

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. (SILVA NETO et al., 2018).

No entanto, 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 seu desenvolvimento humano e intelectual, possibilitando o convívio em sociedade. (ULSENHEIMER; SILVA, 2020)

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).

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.

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).

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 (ARRUDA; CASTRO; BARRETO, 2020).

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).

A dificuldade se faz presente quando os docentes constatarem que a necessidade de repensar suas práticas e posturas do cotidiano escolar - antes já dominadas e que correspondiam ao habitual exigido - para que estas possam estar atreladas ao novo contexto de ensino voltado para o processo da educação inclusiva. Logo, os docentes passam a se sentir limitados na condução de um novo fazer (COSTA; GOMES; BEZERRA, 2022)

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.

Sendo assim, a formação docente passa a ser peça fundamental para o “fazer inclusivo”.

2 Metodologia

Este artigo emergiu no âmbito de um programa de pós-graduação *stricto sensu* e é um recorte de dissertação de Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Para investigar o que os docentes consideram o ideal para uma boa formação numa perspectiva de educação inclusiva no ensino superior foi utilizada uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, descritiva e de campo.

Para cenário do estudo foi escolhida uma cidade localizada no sul de Minas Gerais, considerada uma cidade universitária, que possui cinco instituições de ensino superior abrangendo diferentes áreas do conhecimento e também é polo para aulas presenciais do sistema Educação a Distância (EAD) de ensino superior. Neste cenário optou-se por três instituições de ensino superior (IES), sendo uma instituição pública (a única do município) e duas instituições particulares. Esta escolha deu-se pela diversidade de cursos em cada uma delas, permitindo um olhar mais amplo do objeto de estudo com docentes de diferentes áreas do conhecimento.

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, assinalando a opção “concordo” e declarando aceitar participar desta investigação. Como critérios de exclusão configuraram aqueles contrários aos de inclusão.

A 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).

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, 2021), que se refere às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. 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.

Após autorização das instituições de ensino, para que este questionário pudesse chegar aos docentes, foi enviado um e-mail aos diretores e reitores das instituições participantes, a fim de que esses colaborassem com a divulgação do link de acesso. O e-mail com o link de acesso ao questionário foi enviado aos docentes por meio das próprias instituições participantes.

Em se tratando do objeto de estudo, considerou-se a seguinte questão dissertativa: o que você considera que seria o ideal para uma “boa formação” para atuar junto a alunos com deficiência?

Para manter a segurança de ciência e aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi programada a opção de obrigatoriedade de resposta do TCLE. Para aqueles participantes que assinalassem a resposta “concordo”, referente à declaração de ciência e aprovação do TCLE, fossem direcionados automaticamente para a próxima seção contendo a questão referente ao objeto de estudo.

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 a análise dos dados foi utilizado a análise de conteúdo segundo Bardin (2016). 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. 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).

3 Resultados e discussão

Como perfil dos participantes temos que: a grande maioria são doutores (63,1%), possuem mais de 10 anos de formação (76,6%) e atuam no ensino superior a mais de 10 anos (60%), sendo estes dados resultantes da parte quantitativa do estudo.

Apresentaremos a seguir as categorias, que emergiram da questão de pesquisa, 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.

Mediante a análise de dados 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?”, obtivemos 58 participações no total e resultaram as seguintes categorizações, e suas respectivas contribuições: Categoria I - Curso, seminário, oficina e fórum (29 docentes, equivalente a 50% dos participantes); Categoria II- Educação continuada (9 docentes); Categoria III- Vivência prática (9 docentes); Categoria IV- Matriz curricular graduação e pós-graduação (8 docentes); V- Pesquisa e estudo (3 docentes) e Categoria VI- Outras percepções (14 docentes). Ressalto que, os participantes puderam contribuir em mais de uma categoria, pela dimensão e pela riqueza apresentada em suas respostas.

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.

A maioria dos termos utilizados pelos participantes neste estudo faz referência às diversas conotações de capacitação e de treinamento. A Categoria I –Curso, Seminário, Oficina e Fórum foi a que mais apresentou e representou a percepção dos docentes, com a contribuição de 29 participantes (50%). 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 a grande maioria dos docentes compreendem que a formação está limitada apenas em capacitações e treinamentos. Portanto, 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 4 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)

“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. 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.

Outros trechos reforçam essa percepção docente:

“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 preconceções 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”.

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.

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. Falar em “boa formação” na perspectiva inclusiva é algo bastante complexo, pois várias são as percepções docente a respeito do tema. Como tratado por Orlandi (2014), 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.

Portanto, 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.

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). Esse conhecimento é adquirido, na sua totalidade, por meio das diversas facetas que abrange a formação docente, e não somente mediante à capacitação.

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. No entanto, 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. Um ponto interessante relatado pelo participante D30 reforça o interesse dos docentes em relação a sua formação ao dizer que “poucos são os que se interessam pela formação”. Suelen Aparecida Felicetti e Irinea de Lourdes Batista (2020, p.168) compreendem a formação docente “como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

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.

Segundo Schlünzen Júnior, Oliveira e Schlünzen (2020), 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 para a incorporação desses novos ideários e de aproximação com a prática escolar concreta.

A educação 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.

A III Categoria que emergiu das respostas dos docentes foi a boa formação por meio da vivência prática. 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.

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

“[...] 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)

“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)

Mediante relatos 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.

Na IV Categoria que emergiu pelo relatos dos docentes foi de a boa formação por meio da matriz curricular da graduação e da pós-graduação. Essa categoria complementa a categoria anterior. E 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. Em seu estudo os autores citam 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. 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.

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).

Nota-se um descompasso entre a reforma que proporcionou o acesso dos alunos com deficiência e a preocupação em qualificar os docentes para o trabalho com os mesmos (CARMO et al., 2019)

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; OLIVEIRA, 2019).

Em seguida, como V Categoria emergiu a ideia de boa formação por meio de pesquisa e estudo. 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). 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 a importância 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.

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.

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, foram incluídas na categoria VI- Outras percepções, que não respondem diretamente à questão de pesquisa, mas que foram consideradas pelos autores como pertinentes para análise e para discussão. 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”.

Partimos, então, adiante para a apresentação dessas percepções. O primeiro elemento evidenciado 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. No entanto, o docente D11 afirma a necessidade de infraestrutura e apoio institucional. 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.

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.

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 as 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.

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.

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 direciona o futuro profissional docente em sua futura atuação junto a alunos com deficiência.

Considerações finais

Falar em formação docente no ensino superior na perspectiva inclusiva é algo que precisa ser cada vez mais discutido. E algumas questões precisam ser repensadas. Em primeiro lugar é preciso repensarmos se queremos “capacitar” ou “formar” docentes democráticos para que exerçam a inclusão no ensino superior. Torna-se necessário falarmos em formação e não apenas em capacitação.

Em se tratando das universidades é preciso que estas 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. E que reformulem sua matriz curricular a fim de propiciar aos futuros docentes uma boa formação inicial. E que não somente haja uma boa formação inicial, como também que seja estimulado a educação continuada para os profissionais atuantes. Os cursos de pós-graduação, em especial o mestrado e doutorado, têm como responsabilidade preparar futuros docentes e pesquisadores numa perspectiva inclusiva.

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.

É preciso que os docentes, enquanto participantes desse processo também estejam dispostos a se atualizarem e buscarem novos conhecimentos a fim de atuar de modo satisfatório junto aos alunos com deficiência no ensino superior. No entanto, para tal, esperamos que de igual modo que as instituições proporcionem aos docentes condições para tal e que novas políticas públicas venham subsidiar ações como esta. Pois não basta Leis, é preciso subsídios para os cumprimentos dessas na prática docente.

Entendemos que a educação inclusiva no ensino superior é tão importante como qualquer outra prática docente e, portanto, merece atenção. Almejamos que a educação inclusiva no ensino superior ganhe espaço assim como a educação inclusiva tem expandido no ensino básico.

REFERÊNCIAS

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](https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem%20perspectivas/article/view/4534). Acesso em: 23 jul. 2021.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

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.

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.

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 nov. 2021.

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 nov. 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. 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. 2021.

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/_ato20152018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 9 out. 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. 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. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

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. 2022.

COSTA, A. L. de O.; GOMES, R. V. B.; BEZERRA, M. I. da S. Formação Docente e Educação Inclusiva: elementos para uma interseção. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 2, p. 148-161, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16441>. Acesso em: 22 out. 2022.

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. 2022.

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 – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 165–180, 2020. DOI: 10.31639/rbfp.v12i24.312. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/312>. Acesso em: 24 out. 2022.

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. 2022.

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

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.

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. 2022.

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. 2022.

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. 2022.

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: 22 out. 2022.

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.

MAIA, K. A.; SALLES, A. C.; Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 14, nº. 31 (p. 91-108) 31 dez. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i31.586>

