

Inclusão na Educação Superior: A Percepção do Professor Formador

Norma Maria Passos Vargas¹
Marlene Barbosa de Freitas Reis²

Resumo

Este artigo é um recorte dos resultados de uma pesquisa que possui como tema a inclusão na educação superior (VARGAS, 2021). O objetivo geral foi compreender a formação dos professores que atuam no curso de licenciatura em Pedagogia da UEG, Unidade Universitária de Anápolis, para formação de futuros professores formadores para inclusão. Ancorado nos princípios da abordagem qualitativa de cunho exploratório, o estudo realizou uma pesquisa bibliográfica e documental para, em seguida, coletar dados por meio de questionários enviados via e-mail aos gestores da instituição, Coordenador da Unidade, Coordenadora Pedagógica da Unidade, Coordenadora setorial do curso e, por fim, aos professores do curso de licenciatura em Pedagogia. Os resultados apontam que a percepção dos professores formadores em relação à inclusão ainda é incipiente. Verifica-se que a maioria deles são comprometidos e sensibilizados com o assunto, mas alegam que não receberam formação satisfatória para atuarem nesta modalidade de ensino. Os resultados também revelaram que os gestores pesquisados do curso e os professores formadores identificam precariedades na estrutura para viabilizar acessibilidade física de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: inclusão, educação superior, professor formador.

Inclusion in Higher Education: The Teacher Educator's Perspective

Abstract

This article is a sample of the larger project that focuses on inclusion in higher education (VARGAS, 2021). The general objective was to understand the teachers' education who work in the Pedagogy Undergraduate Program at UEG, Anápolis, for the education of future teachers for inclusion. Based on the principles of the qualitative approach, exploratory in nature, a bibliographic and documentary research was carried out and, then, the data collection – through questionnaires sent via e-mail to the Institution's Managers, Unit Coordinator, Pedagogical Coordinator, Sectorial coordinator of the course and the teacher educators - was carried out. The results indicate that the perception of teacher educators in relation to inclusion is still incipient. It appears that most of them are committed and sensitized to the students, but they claim that they did not receive satisfactory training to work in this type of education. The findings also revealed that the managers and the teacher educators identify precariousness in the structure to enable physical accessibility for people with disabilities.

Keywords: inclusion, higher education, teacher educator.

¹ Mestra em Educação - PPGE - IELT (UEG - Unidade Anápolis); Docente Universitária; E-mail: professoranormapassos@gmail.com.

² Pós-doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto/Portugal (2015). Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG); docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unidade Universitária de Inhumas; E-mail: marlenebfreis@gmail.com.

“Aprendemos a voar como pássaros e a nadar como peixes, mas não aprendemos a singela arte de conviver como irmãos”.

Martin Luther King Jr., 28 de agosto de 1963.

Introdução³

Iniciamos este artigo com uma epígrafe de Martin Luther King Jr., que alude à evolução de desafiadoras habilidades humanas e, de modo simultâneo, aponta que a simples tarefa do conviver fraterno entre as diferenças nem sempre é compreendida. Consideramos essas reflexões sobre tais aspectos relevantes, tendo em vista a necessidade de convivência fraterna entre as diferenças em diversos âmbitos da sociedade. No caso deste estudo em específico, enfatizamos o professor formador que atua na educação superior na perspectiva inclusiva.

Compreendemos que a história da educação em nosso país é marcada pela desigualdade e exclusão que acometem diversas pessoas. São preconceitos relacionados à raça, gênero, classe social, por condições físicas, psicológicas, entre outros. Essas desigualdades acontecem em um campo social e para que sejam repensadas em uma concepção mais ampla, é necessário desvelar o assunto para professores e futuros professores, levando-os a dialogar, entender e atuar na concepção da inclusão. Assim, nosso olhar se volta para a educação inclusiva no âmbito da educação superior (VARGAS, Norma Maria Passos, 2021). Partimos do entendimento de que a formação para atuar na educação inclusiva faz parte de um cenário complexo, ostentado pelo sistema educacional brasileiro e pela sociedade.

Diante do exposto, refletir sobre a inclusão na educação superior leva-nos a ponderar que, além de oferecer acessos arquitetônicos adequados e aparatos que atendam às necessidades educacionais de todos, os estabelecimentos de ensino devem adequar práticas de ensino que atendam à diversidade. Em consonância com Morin (2000, p. 55), acreditamos que “cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade”. Desse modo, compreender a formação dos professores que atuam no curso de licenciatura em Pedagogia da UEG, Unidade Universitária de Anápolis, para formação de futuros professores formadores para inclusão.

Neste enquadramento, entendemos que o professor formador é o profissional capaz de promover a reflexão e contribuir na construção do conhecimento nos mais diversos âmbitos

³ Este artigo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado (VARGAS, Norma Maria Passos, 2021), da primeira autora sob orientação da segunda.

sociais, tendo em vista que todas as profissões passam pela formação. No estudo em tela, consideramos a definição de professor formador como aquele que “estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições [...]” (GARCIA, 1999, p. 26). Em síntese, são “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou aqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” (MIZUKAMI, 2005, p. 3).

Sendo assim, quando refletimos sobre a construção do formador, entendemos que o exercício da docência diz respeito a um conjunto de elementos que inclui a prática individual de cada um e a consciência da diversidade humana para compreensão dos saberes. Logo, esse objeto de estudo - o professor formador para a inclusão - foi extraído da problemática que envolve a inclusão no ambiente da educação superior. Ademais, partimos do conceito de inclusão defendido por Reis (2006), para quem ele passa a incluir, também “[...] crianças com deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que, simplesmente, estão fora da escola [...]” (Reis, 2006, p. 30).

Presumimos que refletir sobre a formação docente para inclusão na educação superior pode corroborar com as demandas dos professores e alunos com algum tipo de deficiência. Consideramos, ainda, que a pesquisa pode ser importante para (i) a efetivação da inclusão no ambiente acadêmico pesquisado, (ii) o auxílio na forma de pensar e agir do professor, (iii) a cooperação com os trabalhos sobre o tema e (iv) a percepção dos desafios a serem enfrentados neste universo. Para fins de organização, o texto está estruturado em cinco seções, a saber: i) caracterização da pesquisa; ii) educação inclusiva no ensino superior; iii) considerações sobre os desafios e permanência dos alunos com deficiência na educação superior; iv) análise dos resultados: a percepção dos professores formadores e v) considerações finais.

Caracterização da pesquisa

Para realizar esta investigação, partimos de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Fizemos uma pesquisa bibliográfica e documental e, em seguida, uma pesquisa de campo, a partir da geração de dados com os gestores da instituição, Coordenador da Unidade, Coordenadora Pedagógica, Coordenadora Setorial do curso, e os professores do curso de licenciatura em Pedagogia que atuam no período matutino. Aplicamos os questionários em dois momentos: primeiro, aos gestores; e, no segundo, aos professores.

Ressaltamos que, conforme informação da Coordenadora Pedagógica Setorial do curso, o quadro de professores no período matutino é formado por 19 docentes. Os questionários foram enviados a eles em junho de 2020. Em outubro, recebemos 7 respondidos. Consideramos que um dos motivos que justificam o baixo número de respostas pode estar relacionado ao momento incerto originado da pandemia do Coronavírus, que causou impactos sociais e econômicos. Elaboramos os questionários para os gestores e professores. Para aqueles, com o objetivo de compreender a percepção em relação à inclusão na Instituição. Para estes, com o propósito de verificar a percepção da formação para inclusão no curso de Pedagogia.

A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, durante a apresentação dos resultados, utilizamos as siglas: PR para designar professor regente. Para distinção de um participante do outro, utilizamos os numerais cardinais (1, 2, 3), conforme a ordem das datas de entrega dos questionários; CSP, para designar Coordenador setorial do curso de Pedagogia; CP, coordenador pedagógico; e CUA, coordenador da Unidade. Na próxima seção, abordaremos o percurso histórico da inclusão na educação superior, refletindo sobre as transformações sociais que possibilitaram a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da graduação e educação superior.

A Educação Inclusiva na Educação Superior

A trajetória histórica da educação no Brasil mostra que nunca foi fácil ser professor. Em se tratando de inclusão na educação superior, o desafio é ainda maior, porque este é um assunto considerado recente no espaço acadêmico. Partimos de uma compreensão de que o educador precisa de capacitação que lhe garanta os conhecimentos necessários para atuar na educação inclusiva. A preocupação com a qualidade na educação superior cuja importância remete à

preparação do docente, ausente durante décadas, foi expressa em 1997, por meio do documento - Conferência Internacional sobre Ensino Superior - uma perspectiva docente, que apresentou temas como: qualidade da educação, os direitos, liberdades e condições de trabalho dos professores do ensino superior etc. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

No que se refere à prática de inclusão na educação superior, o professor formador (aquele que atua na educação superior e prepara os professores para atuarem na educação básica) enfrenta inúmeros desafios, os quais podem ser justificados pela falta de capacitação e de preparação da grande maioria desses profissionais. Isso, naturalmente, os afligem ao se depararem com pessoas com diferentes tipos de deficiências em suas salas. Situação que exige do educador, além do conhecimento científico, disposição e aceitação do diferente porque “a nossa sociedade definiu normas e padrões para todos os homens, e as pessoas com necessidades educacionais especiais frente a esta realidade, é discriminada e estigmatizada, tanto na família como no meio social” (CASTANHO; FREITAS, 2006, p. 95).

Nesse cenário, o meio acadêmico carece de professores conscientes de seu papel na sociedade, que reconheçam sua capacidade de decidir, que se adaptem às necessidades da sociedade atual, bem como às diferenças apresentadas em sala de aula. Assim, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89) apontam que, “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.” Em vista disso, compreendemos que os saberes do professor se refinam em conjunto com as circunstâncias sociais. Logo, considerando o professor um agente transformador, o senso crítico e reflexivo desse profissional é uma das suas principais características.

Assim, é preciso interseccionar pesquisa, estudo e conhecimento de práticas pedagógicas que corroborem o desenvolvimento social e cognitivo do aluno com algum tipo de deficiência. Isso só pode ser feito à medida que o professor se qualificar, compreender e se comprometer com o processo de inclusão como parte de seu trabalho docente e da função social que exerce. Sobre esse assunto, Castanho e Freitas (2006, p. 98) comentam que,

na educação superior a prática docente diante de alunos com algum tipo de deficiência necessita além de políticas públicas, de ações compartilhadas capazes de orientar o educador na formação de sujeitos, valorizando a diversidade em todos os espaços e

fazendo valer o verdadeiro sentido da inclusão enquanto processo que reconhece e respeita diferentes identidades e que aproveita essas diferenças para beneficiar a todos e a todas.

Essas considerações levam-nos a reiterar que o professor formador é o profissional que possui saberes múltiplos, capaz de promover a reflexão, contribuir na construção do entendimento quanto a importância da diversidade e favorecer o processo de relacionamento dos indivíduos nos mais diversos âmbitos sociais. Ressaltamos que, no espaço acadêmico, foi preciso criar políticas públicas para auxiliar o acesso dos estudantes com algum tipo de deficiência. A título de exemplo, citamos o Programa Incluir (2005) e as Leis nº 13.146 (2015) e nº 13.409 (2016).

Considerações sobre os desafios e permanência dos alunos com deficiência na educação superior

Os alunos com algum tipo de deficiência estão, cada vez mais, chegando à educação superior. Reconhecemos que as políticas públicas voltadas para esse público têm grande responsabilidade nesse movimento de ingresso na academia, uma vez que tais políticas brasileiras vêm aprimorando-se para atender às demandas da educação inclusiva. Segundo Garcia, Bacarin e Leonardo (2018, p. 35), o Plano Nacional de Educação é um exemplo, pois “evidencia-se a importância da preparação dos recursos humanos [...] no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a oferta de recursos pedagógicos que atendam as especificidades desses estudantes [...]”. As considerações dos autores mostram que a lei relacionada oferece garantias imprescindíveis para o atendimento do público que apresenta alguma deficiência em todos os níveis de ensino. Assim, a orientação quanto à preparação de todo corpo administrativo, dos gestores e, primordialmente, dos professores, é requisito básico para receber tais alunos na educação superior.

Desta forma, para apurar a efetividade das garantias mencionadas, podemos relacionar algumas exigências que foram estabelecidas pelo Ministério da Educação às instituições de educação superior para ampliar as condições de permanência desse alunado. Mencionamos o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que delibera em seu artigo 1º: “O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública

federal” (BRASIL, 2010). Outros exemplos seriam a Portaria nº 3.284/2003 e o Decreto nº 5.296/2004.

Portanto, as instituições de educação superior que possuem alunos matriculados com algum tipo de deficiência devem oferecer condições que atendam às suas necessidades e limitações. Caso a instituição não corresponda às exigências mencionadas, não adquirem a autorização para funcionamento e/ou renovação dos cursos. Consideramos importante ressaltar que o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” esclarece que “[...] as ações [de permanência destes alunos da educação superior] envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos [...]” (BRASIL, 2008, s/p).

Reconhecemos que, nos últimos anos, foi oferecido maior apoio às demandas referentes ao atendimento do alunado com necessidades especiais na educação superior. Ainda assim, as ações acima relacionadas nem sempre são executadas de acordo com as diretrizes. Apoiadas nos dados do Censo do Ensino Superior de 2020, apresentamos, no quadro a seguir, os números de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiências, separando-os por tipo de deficiência no estado de Goiás.

Quadro 1 – N° de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial – Estado Goiás

Unidade da Federação / Categoria Administrativa – Goiás	Estadual	Federal	Privadas
Número de Alunos	381	381	1137
Total de Deficiências*	285	384	1181
Cegueira	6	8	36
Baixa Visão	60	69	291
Surdez	4	23	35
Deficiência Auditiva	28	66	119
Deficiência Física	122	157	321
Surdocegueira	-	1	3

Deficiência Múltipla	-	-	-
Deficiência Intelectual	52	24	276
Autismo Infantil	10	27	42
Síndrome de Asperger	-	-	-
Síndrome de Rett	-	-	-
Transtorno Desintegrativo da Infância	-	-	-
Superdotação	3	9	-

Fonte: MEC/INEP - Censo da Educação Superior (2020) adaptado pelas autoras. *O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

No estado de Goiás, notamos um número maior de alunos com algum tipo de deficiência nas instituições privadas. Cabe às universidades de todas as esferas oferecerem o apoio necessário a esse público, não apenas no sentido de acesso, mas também com o compromisso de preparação dos professores. Segundo Santos e Reis (2016, p. 331), “trabalhar na perspectiva de uma educação inclusiva, ainda é um grande desafio para muitos professores devido as demandas que emanam desse processo”. Dessa forma, emerge a necessidade de se pensar uma formação docente que ofereça aos professores subsídios para a realização de ações educativas fundamentadas no respeito às singularidades de cada aluno. Para tanto, torna-se necessário, “superarmos ideias e práticas segregacionistas, preconceituosas e discriminatórias”, conforme pontua Reis (2013, p. 84).

Corroborando as concepções de Rocha e Miranda (2009, p. 28), consideramos que a implantação da educação inclusiva, no âmbito da educação superior, ocorre lentamente e tal ação não se concretiza apenas por decretos ou leis, mas requer uma mudança profunda “na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência”.

Para Escabora e Stesse (2012, p. 84), “[...] mesmo havendo toda uma legislação que pode impor a inclusão, ela não acontece se de fato não for intrinsecamente aceita pelos profissionais da instituição. Por isso, a inclusão exige constante reflexão, debate, estudo e conscientização”. Entendemos, então, que as instituições de educação superior devem oferecer aos seus professores formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, porque muitas vezes, não estão preparados para trabalhar neste campo. Esta foi a inquietação de que tratamos

após análise dos questionários aplicados aos gestores e professores do curso de Pedagogia, da Unidade Universitária de Anápolis, conforme discutimos na seção abaixo.

Análise dos resultados: a percepção dos professores formadores

Nesta seção, apresentamos e analisamos os resultados obtidos a partir das respostas dadas pelos professores formadores que atuam no curso de Pedagogia pesquisado. Para identificarmos e compreendermos melhor a eles, optamos por identificar os sete professores formadores do curso de Pedagogia que nos enviaram as respostas dos questionários.

Quadro 2 – Formação dos professores que responderam aos questionários

Professor/ Denominação	Formação Acadêmica
PR1	Letras – Português e Inglês: especialização em Ensino e Aprendizagem em Língua Inglesa e Literatura Correspondente e Mestre em Linguística Aplicada.
PR2	Pedagogia - Mestrado e Doutorado em Educação.
PR 3	Licenciatura em História e Serviço Social Políticas Públicas (Especialização); mestrado em educação; doutorado em Educação.
PR4	Geografia e Pedagogia - Especialização em Gestão Escolar. Mestrado em Geografia e Doutorado em Geografia.
PR5	Tecnologia em Processamento de Dados e Licenciatura em Matemática- Mestrado em Ciência da Computação.
PR6	Psicologia - Metodologia da Educação Superior; Avaliação Institucional; Psicologia Clínica; Mestrado em Educação Superior; Doutorado em Educação.
PR7	Pedagogia - Mestrado- Docência da Docência em Ensino Superior – Doutorado – Educação.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Para organizar a apresentação de resultados, esclarecemos que o questionário foi organizado em perguntas abertas divididas em cinco seções: Identificação, Formação Acadêmica, Formação Continuada, Estrutura física para a educação inclusiva e Sugestões. Reproduzimos as respostas na íntegra para que pudéssemos analisá-las. A sessão III do questionário diz respeito à Formação Continuada. A análise das respostas mostrou que somente dois dos professores se sentem capacitados para trabalhar com educação inclusiva.

Retomando as perguntas de nosso questionário, indagamos os professores formadores em relação à participação em cursos na área da educação inclusiva nos últimos cinco anos, e se essa formação ofereceu subsídios para trabalhar na perspectiva da inclusão. A PR5 respondeu que “fez curso de Libras e que se tratou de um curso introdutório que deu para conhecer um pouco sobre Libras, mas que no dia a dia, precisava de mais informações”. Os demais professores anunciaram que não fizeram nenhum curso na área da inclusão. Fundamentados nestas respostas, retomamos a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que busca garantir a formação continuada do educador no local de trabalho ou em instituições superiores, incluindo cursos de pós-graduação.

Questionamos também se os professores se consideravam preparados para mediar o ensino aprendizagem do aluno com algum tipo de deficiência, e recomendamos que essa resposta fosse justificada. As respostas foram distintas, sobretudo, conscientes quanto à responsabilidade a eles conferida. O PR1 relatou que teve uma experiência com um aluno cego e conseguiu realizar um bom trabalho. Já com uma aluna surda, relatou que tem sido muito difícil, pois sabe que não tem preparação para trabalhar com essa especificidade. Ainda sobre essa pergunta, destacamos a fala da PR3 ao narrar que “o professor se prepara para o exercício da docência, com todos os alunos. A deficiência não se constitui em empecilho algum”. Essa observação foi muito pertinente e atesta a responsabilidade profissional e espírito coletivo dessa participante.

É importante ressaltar que a metade dos professores que participaram da pesquisa não se sente preparada para atuar junto ao aluno com alguma deficiência. Contudo, todos se mostram comprometidos em buscar meios que possibilitem a sua prática e favoreçam o ensino aprendizagem desse público, situação que também foi enfatizada nas respostas das participantes: PR3, PR4 e PR7. Como ressaltamos no início deste artigo, algumas direções para o processo formativo do professor formador devem ser consideradas, dentre elas: “a importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico científico quanto da prática pedagógica” (MIZUKAMI, 2005, p. 3).

Questionamos os professores sobre a Matriz Curricular do curso de Pedagogia. Selecionamos a resposta da PR3, que diz considerar a matriz como razoável: “poderia melhorar a concepção humanista em geral”. Desse modo, não podemos desconsiderar os aspectos

humanos na formação docente, uma vez que o equilíbrio afetivo e emocional é importante para a qualidade da educação já que estamos lidando com formação de pessoas. Evidenciamos também as concepções de Reis (2013), quando tratamos das políticas públicas para inclusão e refletimos sobre a dignidade humana. Conforme a autora, a defesa da “diversidade vem influenciando a formulação e implementação de políticas públicas e desafiando a todos a pensar numa educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça valer os princípios dos direitos humanos” (REIS, 2013, p. 74). As respostas da PR5 e do PR6 revelam, respectivamente, que a matriz “precisa acompanhar as demandas atuais da sociedade, inclusive a educação inclusiva” e que ainda “trata da Educação Inclusiva como um apêndice, sem integração com o currículo”.

Para todos os efeitos, enfatizamos que a análise documental realizada nos mostrou que a composição da matriz do curso de Pedagogia em questão possui apenas duas disciplinas que associamos à inclusão: Libras - disciplina obrigatória por meio do Decreto de nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Nesse sentido, é importante ressaltar que, das 15 matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertadas pela UEG, apenas a matriz desta Unidade não possui uma disciplina centrada na inclusão. Logo, alicerçadas nas respostas oferecidas pelos professores a esta pergunta, observamos que os participantes, em sua maioria, identificam a necessidade de um olhar mais voltado para a inclusão no curso.

Solicitamos aos participantes que relatassem sobre a percepção da estrutura para a educação inclusiva. Na resposta, os participantes PR1, PR3 e PR4 definiram-na como deficiente. A PR5 aponta para a ausência de um olhar mais atento para a inclusão e acrescenta que “ainda faltam profissionais capacitados para acompanhar a demanda da Universidade e um envolvimento maior de toda a comunidade acadêmica desde a parte administrativa até a formação de professores para trabalhar com a inclusão”.

Em relação à concepção de educação inclusiva, notamos que os professores, em maior número, apresentam percepções mais alinhadas, uma vez que, em suas respostas, apontam para problemas de caráter mais abrangentes. O PR6 sinalizou o A.E.I. (Assistente Educacional Inclusivo) como um direito humano que precisa ser atendido e a PR7 reflete sobre a dominação capitalista como mantenedora de um sistema que privilegia poucos à custa do trabalho de muitos em uma sociedade que não é voltada para a formação humana, mas para a dominação.

No que diz respeito à estrutura para inclusão na instituição pesquisada, o discurso dos participantes é bem similar. Todos concordam que a estrutura é precária e alguns dos participantes sinalizaram com mais precisão essas fragilidades. É o caso do PR2, que aponta os fatores que dificultam a mobilidade: “um prédio antigo com muitas escadas o que dificulta a mobilidade, a rampa e um elevador que passam mais tempo estragados”. A PR3 reforça a falta de um elevador que funcione e um acervo de livros próprios para as pessoas com deficiência visual.

Um outro desabafo das participantes PR5 e PR7 foi sobre o NOD (Núcleo de Orientação Discente). Nas palavras de PR5, “quando acompanhava de perto o NOD, fiquei assustada com o número de alunos que apresentavam problemas intelectuais/cognitivos e psicológicos. Depois disso, fiquei mais atenta aos alunos e entendê-los melhor. Hoje, tenho mais um olhar de compreensão, ao invés de julgar a atitude deles na sala de aula.” Sobre a atuação deste órgão, PR7 revela que “[...] vale esclarecer que até o ano passado a UEG tinha um núcleo de atendimento ao estudante com deficiência, mas, com o “redesenho institucional” alguns profissionais que atuavam foram demitidos e se contratou outros, portanto, não tem quem leve a frente as ações que atendam esses estudantes.”

Notamos que a inclusão não se materializa apenas nos marcos legais, conforme preconiza o Decreto de nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, art. 24, ao estabelecer que “os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida [...]” (BRASIL, 2004, p. 6). A referida legislação nos provoca quanto à realidade dos fatos apresentados pelos professores. Isso nos leva a perceber que existe uma distância entre o que está escrito e o que efetivamente é oferecido. Além de entendermos que o não cumprimento da lei reflete diretamente na entrada e na dificuldade de permanência do aluno com algum tipo de deficiência na educação superior.

Indagamos ainda os participantes se o curso de Pedagogia em questão prepara os alunos para trabalharem com a educação inclusiva. A maioria argumentou que sim, embora com algumas ressalvas. O PR1 enfatizou que “há um melhor trabalho com a pedagogia, mas ainda é muito deficiente”. O PR2 respondeu que “sempre estamos discutindo esse assunto nas reuniões de colegiado e faz parte de conteúdos em disciplinas como psicologia e políticas”. As

PR3, PR5 e os PR6 e PR7 relativizaram e contextualizaram suas respostas. A título de exemplo, dispomos a de PR3: “Não creio que a resposta possa ser sim ou não. O preparo para essa questão da inclusão passa necessariamente pelos valores e concepções políticas tanto do professor quanto do aluno.” Por fim, ela complementa alertando que “não existe um currículo mágico capaz de transformar um conservador reacionário em um indivíduo comprometido com um projeto de educação inclusiva” (PR3).

As respostas dos professores nos remetem à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, mais especificamente o art. 2º, em que, nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério”, aplica-se a modalidade da Educação Especial. Desse modo, percebemos que, para cumprir as diretrizes, é necessário que o curso ofereça também uma formação inicial voltada à educação inclusiva.

Quando perguntamos se tiveram experiências com aluno com alguma deficiência na UEG, a resposta foi unânime entre os professores. Interessante a percepção do PR2, ao relatar que “[...] tive dois alunos que modificaram minha prática no processo de ensino aprendizagem. Tive de mudar minha forma de falar na sala de aula, preparar provas com fontes bem maiores e criar formas de avaliar específicas para eles”. Esta percepção formativa remete às considerações de Masetto (2002), quando o autor considera que o professor formador carece de domínio na área pedagógica e a compreensão do processo de ensino aprendizagem. Conforme esse autor, o professor “precisa dominar quatro grandes eixos, processo de conceito de ensino aprendizagem, o professor como gestor e receptor do currículo, a compreensão da relação professor aluno, e a teoria da prática básica da tecnologia educacional.” Além desses aspectos, é necessário “[...] objetivo máximo da docência, o processo ensino de aprendizagem que exige do professor clareza do que é aprender, de como se aprende na educação superior, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia” (MASETTO, 2002, p. 20).

Masetto (2002) refere-se ao domínio de eixos fundamentais para a mediação do ensino aprendizagem na educação superior; questão que foi sinalizada na resposta do PR2, ao comentar que buscou compreender a melhor forma para atender as necessidades do aluno com determinada deficiência. Do mesmo modo, o participante PR4 narrou que “sim. Autista e baixa visão. O primeiro não é deficiência, mas é um desafio da mesma forma. Com baixa visão

adaptamos o material, mas com a aluna autista ainda temos muito a avançar”. Os participantes PR5 e PR7 também explanaram a respeito de suas experiências com alunos com deficiências.

As respostas supracitadas mostram-nos uma consciência e responsabilidade dos participantes, o que nos leva a rememorar Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89): “[...] As transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”. O PR6 relatou que já teve experiência com alunos com deficiências, tanto na condição de professor quanto na de gestor da instituição, e discorreu que “a centralização orçamentária e a falta de uma política institucional de Educação Inclusiva se apresentam desde as baixas condições de acesso do PNE (proporcionalmente, quase não encontramos pessoas com necessidades especiais de aprendizagem aprovadas no processo seletivo) até nas condições de permanência.” Ele conclui afirmando que “consider[a] que as reflexões sobre a necessidade de avançar na Educação Inclusiva são incipientes, isoladas e desarticuladas do currículo”.

Sendo assim, reconhecemos que existe uma lacuna na formação do professor e que a formação continuada se faz necessária para aprimorar os conhecimentos do docente para a inclusão. Finalizamos o questionário solicitando sugestões sobre algum tema que não foi contemplado no questionário e, aqui, destacamos algumas respostas interessantes:

Considero muito relevante e que seja um documento para alerta e melhoramento para estarmos preparado para lidar com casos assim (PR1).

Sim! Penso que a questão da inclusão não é só para alunos com alguma deficiência, mas que o tema deva ser abordado também na questão de um processo civilizatório em que todas as pessoas importam e devem se sentir pertencentes a um coletivo de toda a sociedade. Em outras palavras, que a sociedade seja também inclusiva! (PR2).

[...] Nesse contexto de ataque a educação escolar o atendimento a diversidade de um modo geral será, ainda mais prejudicado (PR7).

Com essas observações, notamos, mais uma vez, a preocupação dos participantes da pesquisa com a inclusão. Todos chamaram a atenção para a questão da necessidade de uma sociedade mais inclusiva em todos os âmbitos e não somente das pessoas com algum tipo de deficiência na esfera acadêmica. Destacaram, ainda, a Resolução de nº 2/2019 como inconsistente e capaz de afetar o trabalho com a diversidade na educação escolar.

À vista disso, não podemos deixar de evidenciar a revogação da DCN 2015, cancelada em 2019 pela criação de novas Diretrizes para a Formação de Professores e uma Base Nacional Curricular para a Formação de Professores. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, foi homologada pela Portaria MEC nº 2.167, em 19 de dezembro de 2019. Resolução composta por trinta artigos, organizada em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO).

Nessa nova diretriz, a formação inicial de professores é organizada em três dimensões: I conhecimento profissional; II prática profissional; e III engajamento profissional. Essas dimensões estão estruturadas em competência e para cada competência são pautadas as habilidades. Assim, temos um modelo padrão de desenvolvimento das competências e habilidades. Nesse sentido, Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 371) expõem que, “[a]o analisar as ações que compõem as competências de cada dimensão, percebe - se uma forte ênfase em aspectos que mostram o quanto a formação de professores da Educação Básica está pautada na centralidade da prática”. Assim, concluem que “não há qualquer ação que priorize ou encaminhe a reflexão acerca do campo educacional ou dos processos educativos”.

Em concordância com esses autores, constatamos que as transformações remetem ao ensino tecnicista, em que o saber fazer é o mais importante, até porque a reflexão, a compreensão e a criatividade, tão necessárias ao processo educativo, foram desmerecidas. Em resumo, lembrando as respostas e sugestões dos participantes, identificamos um fato inevitável: a necessidade de muita discussão sobre inclusão, sobre a resolução mencionada e a formação dos formadores; assuntos para serem ampliados em outras pesquisas.

Considerações Finais

A pesquisa apontou que os professores da educação superior são carentes de capacitação constante, porque a formação continuada na referida área é pouco considerada. Sem esquecer que lecionar no cenário atual significa entender a diversidade e contribuir para a inclusão em um sistema culturalmente excludente. Diante disso, consideramos que a morosidade no processo de inclusão voltado à educação superior, a cultura naturalmente eliminatória e classificatória e a própria dificuldade nas determinações do curso, certamente, têm cooperado

para que um percentual significativo dos docentes atuantes no curso não esteja preparado para atender o público da inclusão.

É importante destacar que, na educação superior, a temática da inclusão ainda é considerada recente e, atuar na perspectiva da inclusão no meio acadêmico, ainda é um desafio para os professores formadores. Por outro lado, identificamos as dificuldades de permanência dos discentes, público-alvo da inclusão, indicativo que requer estudo inerente para que essa permanência seja efetivamente consolidada. Percebemos, também, que há uma preocupação por parte dos gestores em conceber uma instituição mais inclusiva. Frente a este cenário, vislumbramos que são necessárias interferências das autoridades governamentais do estado e o aprimoramento para inclusão por parte de todo o corpo administrativo desta unidade, uma vez que não se trata apenas da inserção dos alunos com alguma deficiência na universidade, mas também da permanência e êxito no processo formativo.

Os dados revelaram que as opiniões dos professores formadores estão bem próximas das concepções dos gestores. O estudo nos permite enunciar que a maioria dos professores formadores atuantes no curso de Pedagogia pesquisado não se sentem capacitados para atender aos alunos com necessidades especiais. Os formadores não possuem especialização na área, não fizeram nenhum curso voltado para a inclusão e acreditam que a graduação não lhes ofereceu habilitação necessária para atuarem na perspectiva inclusiva.

Ainda assim, a maioria deles já teve experiências com alunos com algum tipo de deficiência. Dessa forma, por meio das respostas, fica evidente que todos compreendem o exercício da docência e o direito à educação desses alunos. Nesse sentido, apesar das dificuldades e falta de capacitação, os professores buscaram conhecimentos para mediar o ensino aprendizagem e atender, da melhor forma possível, as limitações apresentadas pelos alunos em questão. Frente ao exposto, inferimos que, na unidade, não é recorrente a formação continuada e colaborativa no que se refere à inclusão.

Em relação à matriz curricular do curso, destacamos que os professores formadores, em sua maioria, sentem falta de um olhar mais humano, mais atento para a inclusão, fato que nos leva a questionar a existência de uma lacuna na formação do pedagogo egresso desta instituição no que se refere aos fundamentos da formação para a inclusão. Sendo assim, é preciso lembrar que a matriz do curso de Pedagogia em questão não possui nenhuma disciplina que contempla, necessariamente a formação para a inclusão.

Elucidando nossa pergunta norteadora do estudo, as respostas dos professores formadores nos mostraram que a percepção sobre a formação para inclusão ainda é deficiente. Nesse sentido, consideramos pertinente fortalecer a temática da inclusão na universidade e não somente nas licenciaturas, muito menos, restrito ao curso de Pedagogia. De acordo com os relatos, a maioria dos professores formadores se mostra compromissada e sensibilizada com a inclusão. Acreditamos na necessidade de mais pesquisas e aprofundamentos de estudos a fim de ampliar as discussões sobre esse tema no âmbito da educação superior.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7234&ano=2010&ato=b10MzYU5EMVpWT28c>. Acesso em: 26 de jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/ SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 mai. de 2019.
- BRASIL. Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis n. 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5296&ano=2004&ato=e93UVq5keRpWT529>. Acesso em: 22 de jan. de 2020.
- CASTANHO, Denise Molon; FREITAS Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350>. Acesso em: 25 Jun. 2020.
- ESCABORA, Carina.; STESSE, Fabiana Cristina de Sousa. Formação de Educadores e Educação Inclusiva: Uma Relação Dialógica na contemporaneidade. In.: SEABRA JUNIOR, M. O.; CASTRO, R. M. (Org.). *Avaliação, formação docente e perspectivas da educação*

inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 81-100.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, Número Especial, p. 33-40, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-33.pdf>. Acesso em: 23 Mai. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores Para uma mudança educativa*. Coleção Ciência da Educação Século XXI. Porto Editora, 1999.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso, ANDON, Simone, Barreto. A Resolução cne/cp n. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. *Revista Formação em Movimento da ANFOP*, Rio de Janeiro, v.2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

INEP. *Censo da educação superior 2020*: divulgação dos principais resultados. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 30 Ago. 2022.

MASETTO, Marcos T. *Docência na Universidade*. 4 ed. Editora: Papyrus, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 18 dez. 2020

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível*. 2013. 279 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Terezinha Guimaraes. Acesso e Permanência do aluno com deficiência na Instituição de ensino superior. 2009. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>. Acesso em: 25 Jul. 2020.

SANTOS, Thiffanne Pereira; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. *Travessias*, Cascavel, v. 10, n. 02, p. 330-344, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835>. Acesso em: 10 mai. 2020.

Recebido em: 25 set. 2022

Aceito em: 04 maio 2023