

Formação, Atuação e Perspectivas de Docentes da UNIFESSPA na Inclusão de Alunos com Deficiência

Katiane Silva dos Santos
Lucélia Cardoso Cavalcante

Como citar:

SANTOS, Katiane Silva dos; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. Formação, Atuação e Perspectivas de Docentes da UNIFESSPA na Inclusão de Alunos com Deficiência. *In*: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (org.). **Inclusão universitária no século XXI**: dilemas atuais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 335-366. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7.p335-366>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 11

Formação, Atuação e Perspectivas de Docentes da UNIFESSPA na Inclusão de Alunos com Deficiência

Katiane Silva dos SANTOS¹
Lucélia Cardoso CAVALCANTE²

Introdução

Os movimentos sociais a favor da inclusão educacional, tanto em nível internacional como nacional, culminaram em conferências e documentos reguladores de políticas em educação

¹ Pessoa baixa visão, graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Participou do núcleo de acessibilidade e inclusão acadêmica - NAIA/UNIFESSPA como bolsista apoiadora. Executou atividades de pesquisa como bolsista PIBIC/PNAES. Marabá/Pará/Brasil. Email: katianne.2607@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7209-5967>

² Professora Doutora da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Professora e coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva/PROFEI/UNIFESSPA. Marabá/Pará/Brasil. E-mail: luceliaccr@unifesspa.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1765-9456>

inclusiva. Destacamos a Declaração da Educação para Todos (UNESCO, 1990), que apresenta como meta primordial o acesso de todos à educação, destacando que as necessidades básicas de aprendizagem da pessoa com deficiência requerem atenção especial e, portanto, são necessárias medidas que garantam a igualdade de acesso à educação; assim como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento orientador para a garantia dos direitos educacionais, que enfatiza que a educação da pessoa com deficiência deve ser parte integrante do sistema educacional e que as escolas devem acolher a todos, independentemente, de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais; a Convenção de Guatemala (1999), que incrementa pressupostos e busca orientar a prevenção e eliminação das formas de discriminação direcionadas às pessoas com deficiência para propiciar a sua plena integração à sociedade.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) suscitou a proposta de inclusão de alunos com deficiência, da educação infantil à educação superior, especificando que a transversalidade da educação especial no Ensino Superior deve ocorrer por meio de ações que desencadeiem o acesso, permanência e participação dos alunos e que, deve envolver 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, que devem ser disponibilizados em processos seletivos e no desenvolvimento de todas as demais atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

No Brasil, o movimento em prol da efetivação de políticas públicas relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência de acessar etapas mais elevadas do ensino revela-se, ainda, muito tardio, expressa um viés discriminatório de que a educação superior como um bem social não está acessível para todos. É possível que a crença na incapacidade que marcou a história das pessoas com deficiência no mundo e no Brasil, tenha alimentado uma crença limitadora até onde a pessoa com deficiência poderia chegar academicamente.

Quando esse quadro passa a ser revertido e as políticas de afirmação passaram a oportunizar acesso via políticas de cotas e permanência dos alunos com aprendizagem qualificada, a realidade das universidades sobre o processo de inclusão vivido nos convida a analisar esses contextos cientificamente, especialmente, quanto a seus indicadores de inclusão e acessibilidade.

As condições de inclusão e acessibilidade na educação superior (BRASIL, 2008; 2015) dependem de muitos atores que integram a comunidade universitária. A escuta de cada um dos atores é fundamental para se avaliar a efetivação de políticas educacionais. Neste estudo, ouvimos docentes que vivenciaram experiências com alunos com deficiência em cursos de graduação na UNIFESSPA, no esforço de identificar indicadores de inclusão com a acessibilidade pedagógica/metodológica como um direito fundamental.

A despeito dos avanços no desenvolvimento de tecnologias assistiva, produções sobre a política de ações afirmativas, de inclusão e acessibilidade, a formação do professor universitário para atuar na diversidade tem se destacado como ponto central nos

debates. Pois sua atuação requer conhecimentos pedagógicos e da educação especial, capazes de orientar suas práticas na perspectiva inclusiva. Há estudos que evidenciam que uma das possíveis causas que provocam a evasão de estudantes com deficiência na educação superior está na falta de acessibilidade metodológica como prática inclusiva (FERRARI; SEKKEL, 2007).

Os alunos universitários com deficiência precisam de condições acessíveis e atuações fundamentadas em princípios inclusivos, integram o conjunto de direitos para o currículo de formação acadêmico-científica sejam acessados por este público de alunos de forma qualificada. Para tanto, a atuação docente é decisiva aliada a políticas institucionais e, portanto, para inclusão acadêmica dos alunos. Tal como expresso no Documento Orientador Inclui:

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 12-13).

É preciso significar a prática inclusiva e estimular docentes e demais da comunidade acadêmica a compreender sobre as

dimensões de acessibilidade, em especial, a pedagógica como instrumento de formação e transformação. Para tanto, há políticas institucionais que precisam ser reestruturadas de modo que se busque o equilíbrio entre todas as dimensões que desenham e refletem os valores inclusivos (BOOTH; AINSCOW, 2012).

O aprofundamento didático-pedagógico com a transversalidade da educação especial na perspectiva inclusiva, poderá alcançar uma maior qualidade no ensino universitário. O uso de tecnologias assistiva, recursos pedagógicos e com o princípio do desenho universal para aprendizagem de todos (NUNES; MADUREIRA, 2015) são preceitos da prática pedagógica inclusiva, necessários de serem trabalhados com o docente universitário.

As práticas pedagógicas inclusivas se constituem uma das dimensões para inclusão na educação superior, analisando como a formação e atuação do docente possibilitam um trabalho inclusivo e quais indicadores de inclusão se evidenciam de modo a garantir a participação e permanência dos estudantes com deficiência em uma universidade pública paraense.

Compreendendo a educação como um direito humano e que grupos, como as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação, demandam condições acessíveis e serviços em educação especial que precisam se transversalizar na educação superior e em todas as dimensões e atividades acadêmico-científicas.

Este estudo integra uma Rede de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão da Unesp (REPADI - <https://www.acessibilidade.unesp.br/>), e conta com a participação

de pesquisadores que atuam no Comitê Acadêmico de Discapacidad y Accesibilidad/Associação do Grupo de Universidades de Montevideo (CAAyD AUGM) e na Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos (RIDDH - <http://red-universidadydiscapacidad.org/>) e sistematiza alguns indicadores de inclusão no contexto universitário, dialogando com trajetórias de docentes na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, analisa experiências de docentes com alunos que apresentam necessidades específicas.

A pesquisa orientou-se pelos seguintes questionamentos: Como docentes universitários significam suas práticas e experiências com alunos com deficiência? Que indicadores de inclusão se expressam nas falas de docentes? Trata-se de um recorte da percepção dos docentes sobre a implementação da política de inclusão e acessibilidade na UNIFESSPA no contexto das práticas docentes vividas.

Método

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, adotando um perfil de estudo exploratório e de caráter descritivo que possibilitou uma aproximação conceitual sobre a temática investigada. Resgatando as perspectivas dos participantes do estudo, utilizando como instrumento de pesquisa um questionário que, segundo Marconi & Lakatos (2003), a utilização deste tipo de instrumento auxilia na produção de dados informativos e entre suas vantagens, proporciona menos risco de distorção nas informações obtidas.

Na pesquisa qualitativa, existe uma liberdade teórico-metodológica na realização do estudo e seu caráter descritivo possibilita a descrição de fatos e fenômenos da realidade e, por ser uma pesquisa de representação exploratória, o pesquisador aprofunda o estudo nos limites de uma realidade (TRIVIÑOS, 1987).

A proposta metodológica foi realizada por meio de um estudo de levantamento, modos de conceber dos docentes universitários sobre suas experiências quanto a acessibilidade pedagógica com alunos com deficiência.

O estudo foi desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, criada em 2013, a partir do desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA), e que possui 5 campi com suas localizações em Marabá (sede que possui três unidades diferentes), Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara. Atualmente, a instituição pesquisada oferta 42 cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) presenciais e 18 de pós-graduação. São mais de cinco mil alunos matriculados e mais de dois mil profissionais já formados pela instituição (UNIFESSPA, 2013).

Nesse contexto, tem aumentado o quantitativo de estudantes com deficiência, conforme dados institucionais³. Identificamos 176 discentes com deficiência matriculados em 32 cursos de graduação da UNIFESSPA e no conjunto dos cursos se tem um total estimado de 365 docentes que provavelmente,

³ Disponibilizado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da UNIFESSPA. 2022.

ministraram/ministram disciplinas em turmas com este público de alunos.

A UNIFESSPA possui atualmente alunos com deficiência visual (baixa visão, cegos e visão monocular), com deficiência física, transtorno do espectro autista, deficiência auditiva e surdos, os quais têm provocado cotidianamente transformações no contexto universitário considerando as diferentes dimensões de acessibilidade. O investimento da universidade em políticas de inclusão e acessibilidade levaram à criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) responsável pelos serviços pedagógicos de apoio especializado e que se vincula como órgão suplementar à Reitoria.

É neste cenário, de uma universidade do interior da Amazônia, no estado do Pará, que este estudo foi desenvolvido nos anos de 2021 e 2022.

Para a produção dos dados, foi utilizado como instrumento de pesquisa, um questionário contendo questões de múltipla escolha concernente ao perfil dos professores (identificação e formação) e 16 questões subjetivas abordando a temática e focadas na temática do estudo.

Participaram do estudo, docentes que ministram aulas em cursos de graduação na UNIFESSPA, que possuem alunos com deficiência em suas turmas. As informações foram obtidas por meio de questionário semiestruturado com os seguintes eixos: 1. (in)formação; 2. atuação e 3. indicadores de inclusão na perspectiva do docente. Na busca pelos colaboradores da pesquisa, foram enviados convites/solicitações para 365 docentes. Alguns não responderam ou não se sentiram aptos a participar diante do perfil

solicitado⁴, aos que aceitaram, foi enviado o questionário, com a apresentação prévia do Termo de Consentimento livre e esclarecido e autorização de participação no estudo.

A identidade dos 107 docentes participantes foi mantida sob sigilo e seus nomes foram substituídos por códigos com a letra inicial do nome docente: D e a numeração sequenciada de 1 a 107. Os questionários foram respondidos de dezembro de 2021 a janeiro de 2022.

Os dados foram sistematizados, tabulados e organizados para as análises (resultados e discussão dos dados), a partir de dois eixos temáticos: a) Práticas docentes e as experiências com alunos com deficiência; b) Possíveis indicadores de inclusão a partir do olhar docente.

Resultados e Discussão

Partindo das indagações: Como docentes universitários significam suas práticas e experiências com alunos com deficiência? Que indicadores de inclusão se expressam nas falas de docentes? Foi possível conhecer como os professores analisam e refletem sobre as suas práticas no ensino superior quanto ao caráter inclusivo, e ainda nos permitiu extrair alguns direcionamentos para potenciais inclusivos e acessíveis nessa relação professor-aluno com deficiência – políticas institucionais.

⁴ O critério de participação na pesquisa: ter ministrado aulas em cursos/turmas que possuem alunos com deficiência.

Práticas docentes e as experiências com alunos com deficiência

Os docentes universitários descreveram inúmeras experiências, nos diversos cursos e perfil formativo. Havendo uma convergência perspectiva relacionada ao reconhecimento de que há lacunas na formação docente para atuar com o aluno com deficiência. Como apontado em alguns estudos, o déficit na formação dos docentes acaba por originar a insegurança destes diante da dúvida de como lidar com a presença do aluno em suas turmas (GÓES; SILVA 2020; Poker et al, 2018).

A acessibilidade pedagógica é um direito que integra o conjunto de direitos dos alunos com deficiência à educação. Não é uma exigência oficial demarcada nos processos de seleção docentes para atuar na educação superior, dominar conhecimentos da área de educação especial, inclusão e acessibilidade. Contudo, defende-se que são necessárias iniciativas institucionais que possam condicionar participações docentes e demais servidores em espaços de formação que abordem temáticas de princípios inclusivos, acessibilidade e dos direitos humanos.

Nesta linha de discussão, considerando a trajetória como docente, foi indagado aos participantes se houve participação dos mesmos em algum curso, formação, disciplina ou outro tipo de processo formativo em que tenha sido abordado temáticas a respeito da educação especial, inclusão e/ou acessibilidade, sobre o qual, obteve-se: que 64 (59,8%) dos respondentes afirmaram não ter participado de nenhum tipo de formação acerca do tema; e 43 (40,2%) docentes declararam ter tido formação abordando a inclusão educacional. Conforme expressaram: “Na formação não

tive uma abordagem específica sobre a inclusão” (D1); “Não existiu nenhuma abordagem sobre o tema” (D17); “Não trabalhei ou estudei sobre o tema” (D39); “Não houve questão específica nas matrizes curriculares” (D77).

Para os docentes que atuaram/atuam em turmas com estudantes com deficiência, buscamos saber se já enfrentaram/enfrentam algum tipo de desafio em sua prática pedagógica: 78 (72,9%) afirmaram ter experienciado algum tipo de desafio; e 29 (27,1%) declararam não ter vivenciado. Conforme as declarações dos docentes, foi possível identificar alguns desses desafios:

A demora em obter informações específicas para o caso e o uso de recursos como o acesso a textos adaptados (D7);

O principal desafio é sempre desenvolver o meu repertório comportamental para me adaptar às características do meu aluno, no que sempre contei com o apoio da nossa equipe do NAIA (D78);

O desafio que enfrento é não ter qualquer tipo de treinamento ou capacitação para trabalhar com estudantes com deficiência. Acho importante ter (D102);

Mediar a aula entre as necessidades do discente e com deficiência e o restante da turma (D8);

Aluno com deficiência que necessitava de flexibilização na avaliação (D31);

Planejar a aula de forma que a mesma aula atenda a todos de forma inclusiva (D79).

Os desafios apontados pelos docentes referem-se, majoritariamente, ao sentimento de despreparo para desenvolver seu trabalho pedagógico de forma inclusiva, questões didáticas na condução do ensino de modo que atenda às necessidades específicas deste alunado. Destacam conhecimentos necessários à prática pedagógica inclusiva. Para Silva (2021), a política institucional de inclusão simboliza a efetivação da transversalidade da educação especial e inclusiva na educação superior, compreendendo que o aluno com deficiência tem direito de ter participação plena e êxito acadêmico. A cultura inclusiva é de toda instituição, por esta razão, a acessibilidade pedagógica depende do fortalecimento de políticas de ações afirmativas institucionalmente.

Assim, os docentes defendem:

É urgente a necessidade de cursos que capacitem os docentes nesta temática (D81);

Sei que o meu aluno utiliza um leitor de tela, mas não sei como funciona, nunca fui apresentada ou observando ele utilizar (D58);

Eu preciso fazer um curso de especialização no tema. Mesmo que seja *on-line* (D10).

Conforme analisou Martins (2019), na formação docente que atua na educação superior é praticamente inexistente alguma

disciplina na qual o conteúdo aborde discussões acerca das necessidades do estudante com deficiência, limitando o docente a associar as especificidades destes estudantes a crenças individuais, o que compromete a oferta de um ensino inclusivo. Dessa forma, a solicitação por espaços contínuos de formação se torna a principal necessidade declarada pelos docentes.

Para Silva (2021), os desafios a serem enfrentados por esses alunos e pelos docentes, referente à metodologia acessível, demandam esforços para uma interlocução em prol da implementação do processo pedagógico inclusivo. A carga de trabalho do trabalho docente constitui-se em uma das justificativas, assim como a falta de tempo do docente para aprimorar seus conhecimentos capazes de favorecer a implementação de processos educacionais inclusivos. A falta de estimulação sentida pelo docente é provocada por poucas oportunidades de formação continuada que atendam suas necessidades formativas para a supressão das barreiras pedagógicas.

No geral, os cursos de graduação e pós-graduação são incipientes e até inexistentes de conteúdos de educação especial, inclusão e acessibilidade. As práticas inclusivas estão diretamente associadas à formação docente, tal como identificamos nas falas a seguir:

Hoje me sinto pouco capacitada para ministrar aulas para pessoas no espectro autista. Considerando o contexto atual, é fundamental que tenhamos essa formação (D20).

É premente defender investimentos na formação continuada docente, necessários à prática pedagógica inclusiva, como uma condição precípua. A responsabilidade pela inclusão na educação superior não deve recair totalmente ao docente, e em suas práticas, há ações institucionais, condições de trabalho e de serviços especializados que contribuam para a participação do aluno com deficiência nas atividades vivenciadas por todos na universidade (FONSECA, 2017; RABELO, 2020).

Ao analisarem a participação do estudante com deficiência, tivemos outras perspectivas: “Eu imagino que eles tenham um grau de dificuldade maior, a depender do que está sendo avaliado” (D10); “Eles tentam participar, mas possuem dificuldade até mesmo para se expressarem” (D11); “Quando a aula e os materiais didático-pedagógicos são acessíveis às suas limitações, os discentes correspondem de forma exitosa” (D12); “Noto, de maneira geral, maior dificuldade no aprendizado, porém, grande interesse em aprender” (D20); “São bastante participativos e me ajudaram a entender como proceder com seus casos” (D27).

É comum, ainda, a centralidade da condição da deficiência em um “problema” ou “dificuldade” atribuída aos alunos com deficiência. Concomitantemente, há crença de que seu desempenho pode ser exitoso, desde que haja condições adequadas e acessíveis. É preciso avançar numa concepção baseada no modelo social de deficiência, que destaque as barreiras sociais e, no caso, as barreiras pedagógicas. Assim, cumpre compreender, conforme o artigo, que a:

Art. 2º [...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Para Masini e Bazon (2005), a forma de como se ensina precisa considerar formas diversas de apropriação do conhecimento por parte dos alunos. O desafio reside na tarefa de trabalhar uma pedagogia para e com reconhecimento da diversidade, de modo que a participação com aprendizagem efetiva aconteça, superando barreiras pedagógicas provocadora de processos de exclusão/opressão (RABELO, 2020).

Nessa esteira reflexiva, reportando-se aos desafios enfrentados, o docente, na pesquisa denominado por D106, descreve:

A linguagem adaptada ao contexto escolar do aluno[...] a necessidade de constante formação sobre o papel e as pedagogias desenvolvidas em sala de aula. Trabalhar com alunos com deficiência já é um desafio para o professor que teve formação curricular sem orientação sobre isso (D106).

Analisa-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas demanda abordar o objeto de conhecimento que se quer ensinar, pensar as diferentes formas que estes conhecimentos poderão ser aprendidos e, portanto, como poderão, didaticamente,

ser ensinados, considerando a diversidade de alunos e as condições de acessibilidade aos diferentes públicos.

Assim, depreende-se que a mobilização de conhecimentos de conteúdos específicos da área não acontece à revelia dos pressupostos pedagógicos e didáticos na perspectiva inclusiva, mas articulando conhecimentos profissionais teóricos e práticos que estruturam a formação docente.

A formação de professores tem sido apontada como uma urgente necessidade no cenário educacional em todos os níveis e modalidades de educação, incluindo a educação superior. A interação do professor com os alunos com deficiência é fundamental para que ele conheça suas necessidades específicas e suas potencialidades (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010).

Sobre a existência de serviços de apoios especializados na UNIFESSPA, os docentes descreveram:

Acompanhamento do aluno na sala de aula, orientação ao professor sobre que instrumentos didáticos e pedagógicos devem ser usados, orientação como fazer processo de avaliação (D19);

Sim. Sempre vejo as notícias sobre esse apoio. Já passaram na sala de aula fornecendo algumas informações e também tenho alunos que são bolsistas do NAIA (D47);

Acredito que o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica esteja avançando na proposição de políticas de ações afirmativas para estudantes com deficiência (D76);

[...] existe as atividades desenvolvidas com o NAIA, que contam com a ajuda de monitores D39);

Sim. Políticas voltadas para prover melhor acessibilidade, melhores equipamentos em aula, cotas em vestibular, etc (D40);

Sim. Neste especial, cito o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) da UNIFESSPA como o espaço pedagógico onde são desenvolvidos trabalhos voltados ao apoio educacional especializado para o público de estudantes com deficiência (D72).

A existência de serviços em educação especial advindas de um setor institucionalizado como o NAIA, em diferentes ações de apoio ao ensino, extensão e pesquisas, parece atender os preceitos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, sobre a criação e dotação de pessoal, recursos, tecnologias e serviços de acessibilidade (BRASIL, 2008).

Possíveis indicadores de inclusão a partir do olhar docente

Ao perguntamos se os docentes observam e/ou identificam indicadores relacionados à acessibilidade pedagógica na universidade, com a possibilidade de marcações em mais de uma alternativa, obtivemos de respostas que: 64 (59,8%) fizeram a adaptação metodológica ou didática na aula; 24 (22,4%) destacaram a adequação do currículo; 60 (56,1%) consideraram uso de recursos tecnológicos para acessibilidade; 69 (64,5%)

verificaram disponibilidade de materiais adaptados; 29 (27,1% mencionaram modificações nos procedimentos avaliativos; 59 (55,1%) afirmaram haver orientação ao docente; e 14 (13,1%) não tiveram observação a nenhum desses indicadores.

Sobre iniciativas docentes diante das demandas específicas de alunos com deficiência, apresentamos excerto de falas que descrevem:

A única coisa que fiz, após conversar com a mãe do aluno no espectro autista foi não fazer o trabalho em grupo e estender o prazo de entrega das avaliações individuais (D63);

As únicas adequações que fiz foram relativas a discentes cegos, na forma de adequação da minha linguagem, de modo a evitar falas cuja compreensão exigisse capacidade visual (D97);

Um outro docente ainda menciona:

Tive uma aluna com problemas de atenção e um aluno cego. No primeiro caso precisei de fazer encontros com ela e o aluno que a acompanhava para dirigir melhor o trabalho a fazer. No segundo caso, precisei de aprender a fazer descrições de tudo o que era apresentado (D14).

Na direção do que analisa Santos e Fumes (2009), a necessidade de desenvolver práticas inclusivas no âmbito acadêmico para com aluno com deficiência, garantindo acessibilidade

metodológica, tanto na didática como no uso e produção de recursos e materiais utilizados na apresentação dos conteúdos e para a expressão de conteúdos por parte dos alunos com deficiência, que enfrentam diferentes barreiras para aprender com autonomia.

Temática recorrente em vários momentos das respostas sistematizadas pelos professores participantes do estudo, consistia em frisar a carência formativa:

Precisamos ter mais palestras, discussões sobre a importância dessa temática da educação especial e também treinamentos mais práticos, oficinas de preparação. Tenho contato com pessoas que fizeram licenciatura e conversando sobre esse assunto percebo que mesmo o contexto histórico é ainda pouco conhecimento para muitos de nós que fizemos bacharelado (D37);

Realização de Cursos. Também acredito que um estudo semelhante a este poderia ser feito com os próprios alunos e divulgado para os professores, pois ninguém melhor que eles mesmos para nos dar o feedback se as medidas que estamos adotando estão de fato os ajudando (D28).

Questionou-se, ainda, sobre a adequação em práticas, planos e/ou em avaliações de aprendizagem, e os docentes apresentam:

Sim, mas sem nenhum conhecimento, mais por instinto ou buscando informações na internet. Como não fui avisado não tive tempo de planejar (D14);

Na avaliação do aluno com baixa visão, tive que fazer uma prova com letras grandes e mais simples, pois ele teve muitas dificuldades para acompanhar o conteúdo (D47);

Não, apenas compreendo a dificuldade de se expressar com avaliações escritas e considero isso para definir a nota (D66);

Em uma disciplina precisei adequar o material a um aluno cego. O material consistia no grafismo indígena. Obtive apoio do Naia para reproduzir o material de forma que o aluno pudesse ler as gravuras (D87).

Capellini e Santos (2005) apontam que a carreira profissional do docente da educação superior visa a investigação e o ensino, necessitando de uma formação permanente. A apropriação de conhecimentos teóricos e práticos para fundamentar a atuação docente na educação superior, na perspectiva inclusiva, requer a criação de espaços de trocas de experiências que contribua com a identificação de alternativas pedagógicas acessíveis.

Sobre o que poderia contribuir como formação, um dos docentes sugere:

Cursos práticos com oficinas, um professor praticando com o outro, por exemplo, a descrição de gráfico, de equações e outras questões [...]. Ainda materiais que consigam dar suporte ao aluno que apresenta cegueira, para que consiga ter compreensão do conteúdo (D58).

Conhecimentos pedagógicos que fundamentam as práticas educativas precisam dialogar com conhecimentos da área da educação especial de modo transversal na formação inicial e continuada de docentes. E, em se tratando de docentes universitários, para almejar a transformação de práticas pedagógicas excludentes, é premente que os currículos de formação abranjam conhecimentos necessários à prática pedagógica inclusiva e acessível, que amplie a visão e compreensão da docência e que considere todas as dimensões que merecem um aprofundamento prático conectado ao teórico (GLAT; PLETSCHE, 2010).

As instituições têm ofertado propostas e ações que não tm sido suficientes para alcançar resultados que consigam atender às demandas educacionais específicas dos alunos com deficiência, garantindo sua participação efetiva no processo de formação acadêmica com aprendizagem qualificada.

Ao convidarmos os docentes participantes para dialogar sobre o que tem sido disponibilizado pela instituição de eventos formativos na área, obtivemos os seguintes relatos: “Tem, contudo, existe pouca participação dos docentes” (D74).

Ainda, sobre os relatos:

Não tenho conhecimento. Talvez tenha algum e-mail ou outra comunicação curta sobre estas oportunidades, mas não lembro no momento. Não lembro de nada que tenha me chamado a atenção ou que me motivasse a realizar a formação citada (D33).

Nesse sentido, continuam outros professores: “oferta, mas há necessidade de oficinas que mostrem como fazer e não somente

uma atividade de poucas horas com um palestrante só falando sem a prática” (D58). “Os espaços que foram promovidos me ajudaram bastante e tentei aplicar as recomendações o mais rápido possível” (D71).

Vimos, claramente, considerações divergentes entre docentes que desconhecem ou ainda criam parâmetros para escolher participar ou não do que é ofertado, a depender do que lhe desperta interesse, e estes imputam críticas também à insuficiência ou concentração em palestras teóricas. Ao mesmo tempo em que se evidenciam falas que reconhecem as contribuições das iniciativas institucionais de formação docente e de servidores técnicos, discentes e terceirizados que podem participar dos espaços de formação propiciados.

Magalhães (2013) argumenta que a partir da experiência profissional, o docente identifica lacunas existentes na sua formação e que o mesmo precisa lidar com esses enfrentamentos que existirão ao atuar na educação superior. Ao se deparar com os desafios, cria-se uma zona de estímulos para a busca de parcerias colaborativas para a promoção do ensino inclusivo.

Conforme sublinham Pantaleão e Sá (2017), para o docente uma formação continuada deve compreender ampliação dos seus conhecimentos para que consigam responder o que emerge como desafio de sua prática, não sendo um complemento formativo, mas expansão da sua formação que deve ser contínua e permanente. As iniciativas institucionais como política poderão contribuir para a construção de uma cultura acessível e inclusiva no contexto universitário e contribuir com a qualidade no ensino.

Outrossim, por meio de diálogos e reflexões podem mediatizar o desenvolvimento de práticas inclusivas, o olhar sobre as reais condições das práticas, considerando que a docência universitária tem seus saberes estendidos aos mais diversos campos do conhecimento, e formação traçada ao mínimo para o ensino aponta para um eventual contato com temáticas relacionadas à diversidade.

Ao descrever uma situação da prática, um docente reflete:

Quando me vejo frente a um desafio que não conheço procuro pesquisar e verificar como poderia melhorar. Como trabalho com tecnologia muita coisa pode ser utilizada em favor do aluno com deficiência e talvez eles tenham sucesso onde alunos sem nenhum tipo de entrave não conseguem obter êxito (D36).

Reportando-se ao docente e suas aptidões, Glat e Nogueira (2003) defendem que uma formação contributiva para o fomento das práticas inclusivas depende do diálogo com os alunos com deficiência, da disponibilidade do docente em aprender e buscar a transversalidade da educação especial em suas práticas, com o apoio do setor especializado como os núcleos de acessibilidade, acrescenta Rabelo (2020).

Segundo Glat e Nogueira (2003), sala de aula, o docente tem o papel de compreender que as necessidades e desenvolvimento dos alunos como um todo são heterogêneos, esta premissa, por si só, já exige uma intencionalidade na condução da prática pedagógica na perspectiva do desenho universal para aprendizagem – DUA - que consiste em propor diferentes maneiras

de apresentar o conteúdo a ser ensinado, garantir diferentes alternativas de representação destes conhecimentos e oportunizar diferentes maneiras de expressão do conhecimento apreendido, garantindo uma aprendizagem de todos e com qualidade. (NUNES; MADUREIRA, 2015).

O sentimento de “preparo” e domínio de conhecimentos teóricos e práticos tão presentes nas falas dos docentes, que embasem o processo educativo na universidade orientada por princípios inclusivos, parece ser possível, na visão dos entrevistados, quando se assegura momentos em que o próprio professor universitário aprenda em como pode atuar didaticamente de forma intencional. Reconhecer que precisa de formação é um indicador importante na direção da efetividade de uma educação que inclua a todos e todas sem discriminações e barreiras.

Ao serem questionados se, institucionalmente, a UNIFESSPA dispunha de um setor que orientasse e oportunizasse espaços de formação aos docentes, estes informaram: “Imagino que sim, porque há na universidade o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica, bastante atuante, mas não tive a oportunidade de participar de nenhuma atividade ainda” (D59); “O melhor que pode, mas precisa melhorar ainda mais” (D40); “Sim, mas ainda está longe do adequado” (D80); “Não. Acredito que possa ser melhorada a oferta deste tipo de formação” (D94); “Acredito que sim, mas eu não estou muito bem-informado” (D47).

A existência de um setor responsável para prestar serviços em educação especial e apoiar o processo de inclusão acadêmica na UNIFESSPA mostra-se como um indicador relevante de efetividade de princípios inclusivos, contudo, é salutar que os

docentes tenham ciência da existência e do papel que o núcleo tem no apoio à inclusão acadêmica na UNIFESSPA.

Conclusões

O estudo trouxe cenário de práticas com alunos com deficiência na UNIFESSPA, com perspectivas bastante variáveis de compreensões sobre a deficiência, algumas associadas ainda a dificuldades e problemas. Por outro lado, revelou olhares sobre a deficiência como algo que depende da supressão de barreiras externas ao aluno que apresenta essa singularidade. A maneira como o docente constitui modos de enxergar seu aluno com deficiência, impacta em como irá interagir com o mesmo no processo pedagógico na perspectiva de incluir ou excluir das atividades curriculares e das interações cotidianas na universidade. Daí decorre a importância de se avançar na compreensão da deficiência fundamentada no modelo social de deficiência.

Outro aspecto importante, relaciona-se à predisposição docente em aprender como desenvolver didáticas acessíveis, ao conhecer melhor seu aluno com deficiência. Em muitos relatos e reflexões que os dados trouxeram, foi possível identificar a busca por autoformação pelo docente, ou, ainda, busca por orientação no NAIA, sobre como proceder para tornar seu ensino mais acessível. Este tipo de interlocução é crucial para consolidar a acessibilidade pedagógica nos cursos da UNIFESSPA.

De outra parte, são evidentes considerações de docentes que criticam como insuficientes as políticas institucionais para apoiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. É

preponderante o clamor por espaços de formação continuada mais sistemáticas. Contudo, quando observamos contradições nos discursos docentes, sobre existir espaços de formação, orientação para direcionar sua prática dentro dos princípios inclusivos, cabe inferir que há fatores que têm incidido sobre a participação ou não em espaços de formação quando esses são oportunizados.

Ainda, com o estudo, confirmou-se sobre a existência de iniciativas de formação continuada, logo é necessário analisar que fatores tem interferido nos casos dos professores que declararam não existir iniciativas ou que não participaram.

Nas práticas pedagógicas narradas pelos docentes no processo de interação com os alunos, contar com o suporte do NAIA e avaliações que fazem dos espaços de formação, apontam para indicadores positivos de inclusão acadêmica na educação superior da UNIFESSPA. Todavia, identificamos avaliações de que as formações e trabalho de apoio especializado ofertados pelo núcleo se encontram insuficientes para atender todo o conjunto de demandas específicas do alunado com deficiência.

Um aspecto importante que o estudo evidenciou é a necessidade de que as universidades possam contratar pessoal especializado para ampliar a equipe do núcleo de acessibilidade, sinalizada por um dos docentes participantes e que merece destaque como uma demanda reprimida pela interrupção de concursos públicos, códigos de vagas que não foram criados e autorizados pelo MEC de especialistas como áudio descritores, revisores braile, tradutores e intérpretes de Libras categoria E, guia-intérprete, cuidadores, acompanhantes especializados, entre outros,

que precisam atuar de modo interdisciplinar e multidisciplinar nas universidades.

As barreiras pedagógicas poderão ser suprimidas de forma plena, quando houver investimentos na educação superior de forma séria e sem interrupções por parte do governo federal, em se tratando de universidades públicas federais, das políticas de ações afirmativas fortalecidas, consolidadas e não sucateadas com cortes e bloqueios orçamentários como temos presenciado nos últimos anos no Brasil.

Conclui-se que há avanços, com alguns indicadores de inclusão a partir das análises feita por docentes atuantes com alunos com deficiência, que vivenciam desafios vários para efetivar os princípios de inclusão e acessibilidade na UNIFESSPA, entretanto, é preciso investir na supressão dos desafios que persistem, que dependerá além da formação continuada de docentes universitários, do compromisso político governamental com a educação para todos e todas, inclusiva e acessível.

Referências

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Brasil: CSIE, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. Inclusão na universidade: desafios para os novos educadores e para os atuais formadores. *In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo, SP, 2005. p. 3-11.

FERRARI, M. A.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, n. 27, p. 636-647, 2007.

FONSECA, N. P. A educação inclusiva e o ensino superior: marco legal e a capacitação docente. *In: II Congresso Interdisciplinar de pesquisa, iniciação científica e extensão*. Belo Horizonte, 2017. p. 772-781.

GLAT, R.; DE LIMA NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, p. 345-356, 2010.

GÓES, E. P.; DA SILVA, D. F. Inclusão da pessoa com deficiência na perspectiva dos docentes da universidade estadual do Oeste do Paraná. **Brazilian Applied Science Review**, v. 4, n. 3, p. 2030-2039, 2020.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. *In*: MELO, R. L. V. (Ed.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 45-56.

MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASINI, E. A. F. S.; BAZON, F. V. M. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. **Reunião anual da ANPEd**, n. 28, 2005.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa**, 2015. p. 126-143.

ORGANIZAÇÃO dos estados americanos (OEA). 1999. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-138.pdf>.

PANTALEÃO, E.; SÁ, M. G. C. S. Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites. *In*: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (Ed.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória: EDUFES, 2017. p. 49-72.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. 22, p.127-134, 2018.

RABELO, L. C. C. Políticas de inclusão e acessibilidade nas universidades: reflexões sobre as bases legais e trajetória do NAIA/UNIFESSPA. *In*: SÁ; A. C. M.; DÉA, V. H. S. D. **Acessibilidade e Inclusão no ensino superior**: Reflexões e ações em universidades brasileiras. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. p. 34-48.

REIS, M. X. D.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, n.26, p. 111-130, 2010.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F. Reflexões de universitários com deficiência sobre a prática e a formação docente no ensino superior de Maceió. *In*: **V Congresso brasileiro de educação especial**. Londrina, PR, 2009. v. 3.

SILVA, L. S. **A Educação Superior como um espaço para todos/as**: como necessidades formativas de docentes universitários/como rumo à inclusão de educandos/as com deficiência. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: atlas, 1987.

UNESCO. **World declaration on education for all: meeting basic learning needs**, jomtien, thailand. 1991. Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1991.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality**, Salamanca, p. 7-10, jun./1994. Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE, 1994. Inovação, 7, n.º 1, separata.

