

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA
DO SISTEMA ACAFE PARA O TRABALHO COM ACADÊMICOS COM
DEFICIÊNCIA**

FABIANA RAMOS DA CRUZ CARDOZO

JOINVILLE - SC
2016

FABIANA RAMOS DA CRUZ CARDOZO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA
DO SISTEMA ACAFE PARA O TRABALHO COM ACADÊMICOS COM
DEFICIÊNCIA**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da Região de Joinville. Orientador(a): Dra. Sonia Maria Ribeiro.

JOINVILLE - SC

2016

Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C268f Cardozo, Fabiana Ramos da Cruz
Formação continuada de professores dos cursos de pedagogia do Sistema ACADE para o trabalho com acadêmicos com deficiência/ Fabiana Ramos da Cruz Cardozo; orientadora Dra. Sonia Maria Ribeiro – Joinville: UNIVILLE, 2016.

115 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores – Formação continuada. 2. Ensino superior. 3. Estudantes universitários - Deficientes. I. Ribeiro, Sonia Maria (orient.). II. Título.

CDD 371.12

Termo de Aprovação

“A Formação Continuada de Professores dos Cursos de Pedagogia do Sistema ACADE para o Trabalho com Acadêmicos com Deficiência”

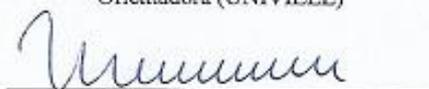
por

Fabiana Ramos da Cruz Cardozo

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

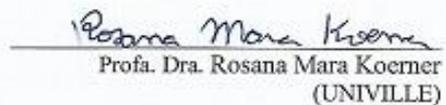
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
(UNOCHAPECÓ)



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Joinville, 05 de dezembro de 2016

DEDICATÓRIA

*Ao meu esposo Cláudio Cardozo e nossa filha Isabela Cardozo, por todo apoio,
amor e parceria.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer àqueles que contribuíram para a realização desse sonho me faz refletir sobre quão são importantes os familiares e amigos em nossos projetos de vida...

Agradeço a Deus, por me conduzir segundo a sua obra, sempre em busca da verdade e da justiça, por um mundo melhor.

Agradeço especialmente a minha filha Isabela, um presente em minha vida, que me motiva, alegria e me fortalece a cada dia, e ao meu esposo Cláudio, pelo seu apoio para seguir em frente. Esse sonho só foi realizado porque tenho vocês ao meu lado. Amo vocês!

Aos meus pais, Antônio e Adelaide, por acreditarem em mim e sempre me apoiarem em minhas escolhas.

Às minhas irmãs, Fábiana, Fernanda e Francine, com quem sei que posso contar em todos os momentos, pois estão sempre ao meu lado. Vocês são muito importantes em minha vida.

À minha irmã de coração e comadre Edina que vibrou comigo em cada conquista.

À minha sogra Izabel, que acredita nas minhas escolhas e me apoia em cada uma delas.

À minha orientadora, Professora Sonia Maria Ribeiro, por ter me oportunizado vivenciar as experiências incríveis do Mestrado e ter dividido comigo o seu conhecimento e sabedoria.

Às professoras Dr^a Tania Mara Zancanaro Pieczkowski e Dr^a Rosana Mara Koerner, por aceitarem gentilmente fazer parte da minha banca e por todas as valiosas contribuições com esta pesquisa. Gratidão e admiração!!!

Às professoras do Mestrado em Educação da Univille que, com maestria, conduziram nossas aulas.

Às minhas queridas amigas do mestrado Daiane, Lediane e Paula.

Aos colegas do grupo de pesquisa Cassio, Cleber e Daiana, pela parceria em nossas orientações.

À turma V, com quem eu vivi momentos de desafios, mas também de muito aprendizado e alegrias.

Aos amigos da turma III, em especial a amiga Cleide, a qual tive a

oportunidade de reencontrar no Mestrado, depois de termos nos formado juntas na Univille no curso de Pedagogia, por ter me incentivado e compartilhado tudo com tanta generosidade.

Aos amigos da turma IV, em especial a querida amiga Juliana, um presente para a vida que recebi na trajetória do mestrado. Com suas dicas, tudo ficou mais leve! Gratidão!!!

A todos os amigos e familiares que me incentivaram e apoiaram.

A todos os professores do Curso de Pedagogia do Sistema ACAFE que se dispuseram a participar da pesquisa. Vocês foram fundamentais para a efetivação desse trabalho. Muito obrigada!

Ao PIBIC e à UNIVILLE pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Sou eternamente grata a todos que contribuíram para a realização deste sonho. Obrigada, obrigada, obrigada!!!

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Projeto de Pesquisa em Educação Inclusiva no Ensino Superior - PROINAD, da linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Seu objetivo foi compreender como ocorre a formação continuada dos professores dos cursos de Pedagogia das instituições do Sistema ACADE no desenvolvimento do trabalho com acadêmicos com deficiência. Esta pesquisa do tipo *survey* foi constituída a partir de uma abordagem qualitativa e utilizou, como instrumento de coleta de dados, um questionário. Compôs a amostra de respondentes desse estudo um total de 134 professores atuantes na modalidade presencial dos cursos de Pedagogia do Sistema ACADE, no ano de 2015. A análise dos dados foi realizada sob a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012) e teoricamente fundamentada em autores como Pieczkowski (2014), Freire (2013), Jesus, Baptista e Caiado (2013), Tardif e Lessard (2013), Romanowski (2012), Sawaia (2011), Imbernón (2010), entre outros. Os resultados desse estudo foram organizados em três categorias de análise. A primeira delas versou a respeito da formação docente para a inclusão na educação superior, revelando que é expressiva a quantidade de docentes que informaram não ter tido contato com conteúdos relacionados à inclusão durante seus processos de formação inicial. Ainda nesta primeira categoria, foi possível evidenciar que as necessidades formativas dos docentes estão relacionadas, em especial, ao conhecimento legal e teórico a respeito da inclusão, educação especial e às deficiências; e a questões de didática, métodos de trabalho e estratégias de ensino. Na segunda categoria, foram explorados aspectos do trabalho docente com os estudantes com deficiência na educação superior, identificando que a maior parte dos docentes participantes reconhece a experiência profissional como um dos principais subsídios para trabalharem com esses acadêmicos que estão presentes nas salas de aula. A maioria relatou sentir-se desafiada a trabalhar com os estudantes com deficiência, especialmente quanto à metodologia de trabalho, o que possibilitou reiterar que métodos e estratégias de ensino configuram-se, de fato, como uma necessidade formativa a ser atendida. A terceira e última categoria de análise se debruçou sobre as concepções de inclusão apresentadas pelos docentes, entre as quais se destacaram a inclusão como direito; como imposição legal; como dever; como processo; e como problemática mobilizadora de processos de formação continuada. A formação docente continuada pode ser entendida como um caminho para inserir os professores em um *continuum* de reflexão coletiva sobre os saberes e práticas docentes. Nesse sentido, formar-se continuamente pode contribuir para que estratégias de ensino sejam (re)elaboradas pelos professores, considerando as diversas formas de aprender dos estudantes e, com isso, favorecer a efetivação da educação como direito fundamental e de todos.

Palavras-chave: Formação Continuada. Trabalho Docente. Educação Superior. Acadêmicos com Deficiência.

ABSTRACT

This dissertation is linked to PROINAD, a Research Project concerning Inclusion in Higher Education, appurtenant to the research line "Teaching Practice and Education", of the Master in Education Program of Joinville's County University. Its goal was to comprehend how occurs the in-service teacher education of college professors who work at Pedagogy courses in higher education institutions of ACADEMIC System, while developing their practice beside students with disabilities. This survey kind of research was built from a qualitative approach and used, as data collection tool, a questionnaire. The sample of respondents of this study was composed a total of 134 college professors, who worked at Pedagogy classroom courses of ACADEMIC System in the year of 2015. Data analysis was conducted from the perspective of content analysis (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012) and theoretically grounded in authors such as Pieczkowski (2014), Freire (2013), Jesus, Baptista and Caiado (2013), Tardif and Lessard (2013), Romanowski (2012), Sawaia (2011), Imbernón (2010), among others. The results of this study were organized in three categories of analysis. The first one explained about teacher education towards inclusion in higher education, revealing that it is significant the number of college professors who reported a lack of inclusion contents during their pre-service education. Also in this first category, it became clear that these college professors's training needs are specially related to legal and theoretical knowledge concerning inclusion, special education and disabilities; and, also, about didactic issues and teaching methods and strategies. In the second category, some aspects of teaching practice next to students with disabilities were explored, identifying that the major part of the college professors in question recognize professional experience as one of the main subsidies to teach these students, who are present in their classrooms. Most of them reported feeling challenged when teaching students with disabilities, especially about teaching methods, which allowed to reaffirm that teaching methods and strategies are, indeed, a training need to be addressed. The third and last category of analysis focused on inclusion's concepts presented by the college professors, among which was possible to highlight the following: inclusion as a right; as a legal enforcement; as a becoming; as a process; and as a matter that potentially mobilizes in-service teacher education. Therefore, in-service teacher education could be understood as a way to place college professors in a *continuum* of collective reflection about teaching knowledge and practices. In this sense, educating them in-service can contribute to their own (re)elaboration of teaching strategies, in a way that considers the variety of ways to learn presented by the students and, by that, indulges education as a fundamental right of all people.

Keywords: In-Service Teacher Education. Teaching Practice. Higher Education. College Students With Disabilities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACAFE** – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Católica SC** – Centro Universitário - Católica de Santa Catarina
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- ES** – Ensino Superior
- FURB** – Universidade Regional de Blumenau
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- PNEE** – Política Nacional de Educação Especial
- PROINAD** – Projeto de Pesquisa em Educação Inclusiva no Ensino Superior
- PROINES** – Projeto de Apoio à Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
- SC** – Santa Catarina
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- UDESC** – Universidade do Estado de Santa Catarina
- UNC** – Universidade do Contestado
- UNESC** – Universidade do Extremo Sul Catarinense
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
- UNIARP** – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
- UNIBAVE** – Centro Universitário Barriga Verde
- UNIDAVI** – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
- UNIFEBE** – Centro Universitário de Brusque
- UNIPLAC** – Universidade do Planalto Catarinense
- UNISUL** – Universidade do Sul de Santa Catarina
- UNIVALI** – Universidade do Vale do Itajaí
- UNIVILLE** – Universidade da Região de Joinville
- UNOCHAPECÓ** – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
- UNOESC** – Universidade do Oeste de Santa Catarina
- USJ** – Centro Universitário Municipal de São José

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Mapeamento da produção acadêmica sobre a temática desta pesquisa, no período de 2005 a 2015	16
Tabela 2 – Trabalhos encontrados no balanço da produção acadêmica sobre a temática dessa dissertação.....	17
Figura 1 – Instituições de ensino do Sistema ACADE no estado de Santa Catarina.	39
Quadro 1 – Categorização dos dados <i>a priori</i>	43
Gráfico 1 – Idade dos professores participantes da pesquisa.....	46
Gráfico 2 – Professores que informaram possuir algum tipo de deficiência.....	48
Gráfico 3 – Tempo de docência	49
Gráfico 4 – Tempo de trabalho como professor do curso de Pedagogia	50
Gráfico 5 – Carga horária total no curso de Pedagogia	51
Quadro 2 - Conteúdos referentes à inclusão abordados na formação acadêmica dos docentes pesquisados.....	55
Gráfico 6 – Necessidades formativas apontadas pelos participantes da pesquisa...	57
Gráfico 7 – Realização autônoma de formação continuada quando a IES não oferece	58
Gráfico 8 – Tipos de deficiência apresentadas pelos acadêmicos, segundo os professores participantes da pesquisa	60
Gráfico 9 – Fontes de (in)formações referentes a políticas de inclusão da pessoa com deficiência da educação superior	62
Quadro 3 - Desafios no trabalho docente relacionados ao ingresso do acadêmico com deficiência na educação superior	63
Gráfico 10 – Motivos apontados pelos professores que relataram <u>não encontrar</u> dificuldades para realizar o trabalho com acadêmicos com deficiência nos cursos de Pedagogia	69
Gráfico 11 – Motivos apresentados pelos professores que relataram <u>encontrar</u> dificuldades para realizar o trabalho com acadêmicos com deficiência nos cursos de Pedagogia	72
Quadro 4 – Concepções que subsidiam os entendimentos da inclusão na educação superior, na visão dos professores dos cursos de Pedagogia do Sistema ACADE...	77
Gráfico 12 – Concepções dos professores acerca do papel do curso de Pedagogia na preparação do acadêmico com deficiência para o trabalho como docente.....	84
Gráfico 13 – Barreiras existentes no curso de Pedagogia nas instituições de ensino em que os professores lecionam que, na opinião destes, necessitam de adequações para a inclusão do acadêmico com deficiência	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O MOVIMENTO DE (IN)EXCLUSÃO: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR	21
1.1 Políticas de inclusão escolar: princípios e fundamentos	21
1.2 Educação superior e a educação inclusiva: um percurso em construção	28
2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: INTERLOCUÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA	31
3 PERCURSO METODOLÓGICO	38
3.1 Conhecendo o Sistema ACAFE: lócus e participantes da pesquisa	40
3.2 O processo de coleta de dados	40
3.3 O percurso de análise dos dados	41
4 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO DOCENTE COM ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DO SISTEMA ACAFE	47
4.1 Apresentando os participantes da pesquisa	47
4.2 A formação docente e a inclusão na educação superior.....	52
4.3 O trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior.....	59
4.4 Concepções dos professores dos cursos de Pedagogia sobre o processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS: “A PRESENÇA DISTANTE DAS ESTRELAS”	99
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS OFERECIDOS NAS INSTITUIÇÕES DO SISTEMA ACAFE, COM DESTAQUE PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	109
APÊNDICE B – CARTA CONVITE	108
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	109
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	113

INTRODUÇÃO

Eu sou um intelectual que não tenho medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

Paulo Freire

Com o objetivo de situar o leitor em minha trajetória de estudos e desenvolvimento profissional, bem como nas razões que motivaram minhas escolhas e caminhos, registro minhas memórias em um percurso existencial e histórico, no intuito de explicitar o “lugar de onde falo”. Revisitar as experiências profissionais e acadêmicas configura-se como uma oportunidade de refletir sobre o caminho trilhado e uma possibilidade de compreender o presente e projetar o futuro a partir das experiências do passado.

No ano de 1986, quando eu estava com 7 anos de idade, meus pais, agricultores do Município de Petrolândia – SC, que não tiveram oportunidade de estudar¹, optaram por se mudar para a cidade de Joinville – SC, para que suas filhas pudessem ter um futuro melhor do que a vida dura que enfrentavam na lavoura como plantadores de fumo.

A trajetória escolar vivenciada em Joinville teve início na Escola Municipal Padre Valente Simione (antigo 31 de Março), onde tive a oportunidade de interagir e aprender com excelentes professores, que marcaram a minha vida e de certa forma contribuíram para as minhas escolhas profissionais, em especial a de me tornar Pedagoga.

No ano de 1993, aos 14 anos, ingressei no meu primeiro trabalho, como auxiliar de produção, cursando em paralelo a oitava série. No ano seguinte ingressei no magistério, e eu com 15 anos, e meu esposo, na época com 18 anos, nos casamos, e logo nos demos conta da importância de planejar o nosso futuro e, neste planejamento, ter filhos teria que aguardar. Continuei estudando e trabalhando e essa jornada durou até o término do curso de magistério. Durante o estágio do Magistério, reencontrei minha professora da terceira e quarta séries, Professora Eli, que foi, sem dúvida, uma importante referência, até mesmo nas brincadeiras de

¹ Estudaram até a quarta série do antigo primário.

criança, nas quais eu sempre era a professora dos meus primos e irmãs, e o quadro era a geladeira vermelha da minha tia, ou uma parede externa de madeira da casa.

No período de estágio, em 1999, desenvolvia atividades com as turmas do berçário e maternal. No ano de 2000, já concluído o Magistério, fui contratada como Professora da 1ª Série do Ensino Fundamental no período matutino, e professora da turma de 03 anos no período vespertino.

No ano de 2002, iniciei o curso de graduação em Pedagogia na UNIVILLE. Durante o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ambos realizados em instituições públicas, tive a oportunidade de construir conhecimento acerca das violências presentes no cotidiano das crianças, constatando a relevância de se pensar na violência infantil e suas implicações no processo de desenvolvimento, fator que contribuiu para a definição do tema para o trabalho de conclusão de curso: a violência infantil.

Em 2004, duas conquistas importantes: em 25 de dezembro nasceu Isabela, a filha há muito tempo aguardada por mim e meu esposo, e profissionalmente fui aprovada em um concurso público na Prefeitura Municipal de Joinville para o cargo de Educadora, ingressando em 08 de novembro de 2005 na Secretaria de Assistência Social, no Serviço de Acolhimento Institucional Abrigo Infanto-Juvenil. Neste setor desenvolvi atividades socioeducativas, em regime de co-educação, com crianças e adolescentes vítimas de abuso, negligência e violação de direitos, entre outras violações. Essas crianças e adolescentes eram encaminhadas para acolhimento através de medida de proteção aplicada pelo Poder Judiciário e/ou em caráter emergencial pelo Conselho Tutelar. Nesse primeiro contato com a Alta Complexidade², tive a oportunidade de conhecer a realidade de crianças e adolescentes vítimas das mais variadas formas de violência e vivenciar experiências que marcaram a minha vida profissional.

No ano de 2008, fui nomeada coordenadora da referida instituição, passando a ser guardiã legal de vinte crianças e adolescentes acolhidos, trabalho esse que me oportunizou estreitar as relações com a rede de atendimento das crianças e adolescentes e Sistema de Garantia de Direitos. O trabalho no Abrigo oportunizou identificar dificuldade de comunicação e precariedade de estrutura entre os órgãos

² A Alta Complexidade, no Sistema Único de Assistência Social, refere-se ao atendimento na Proteção Social Especial, para os usuários mediante violação dos direitos e o rompimento dos vínculos, familiares e comunitários, sendo necessário o Acolhimento Institucional, que deve ser emergencial e provisório.

envolvidos na efetivação da garantia dos direitos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Também pude perceber injustiças no julgamento das crianças e adolescentes nos casos de fracasso escolar, fazendo-me refletir, a partir do alto índice de evasão entre os acolhidos, das inúmeras reclamações das escolas (professores, gestores) e das vivências e relações no cotidiano escolar, sobre a necessidade do fomento das políticas públicas para o atendimento desta demanda. A partir dessas questões, iniciei minha trajetória nos conselhos de direito, sendo conselheira governamental, indicada para duas gestões no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e, também, do Conselho Municipal de Assistência Social, sendo eleita presidente por uma gestão em ambos os conselhos.

Na continuidade do processo de formação continuada que venho percorrendo, cursei, de 2007 a 2009, uma pós-graduação MBA em Gestão de Pessoas, curso que foi de grande valia para a minha vida profissional, no desenvolvimento das atribuições nos cargos de gestão.

Em 2010, visando intensificar a minha qualificação profissional para o atendimento das demandas de trabalho, iniciei o curso de graduação em Serviço Social pela UNIASSELVI³, no qual, a partir da observação das Condicionalidades do Programa Bolsa Família no período de estágio supervisionado, pude compreendê-lo como um mecanismo para garantir aos brasileiros mais vulneráveis direitos básicos de saúde, educação e assistência, contribuindo para o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza. Também pude identificar que a área de educação é a que possui maior índice de descumprimento de condicionalidades, impactando negativamente na vida escolar dos usuários, contribuindo para a reprodução do ciclo intergeracional da violação de direitos, da vulnerabilidade e da pobreza.

No decorrer deste período, pude fazer relações entre a Pedagogia e Serviço Social, compreendendo a importância de cada área no processo de empoderamento dos jovens para a vida adulta, das famílias para o enfrentamento das violências e superação da pobreza, bem como a necessidade de que o professor reconheça o seu educando como um ser inacabado e em constante desenvolvimento, sem “afogar a liberdade do educando” (FREIRE, 2013, p. 59).

A forma como o tema da Violação de Direitos (desigualdade, violência, negligência, abandono, exclusão, etc.) entrou na minha trajetória profissional fez

³ Centro Universitário Leonardo da Vinci.

com que eu pudesse refletir sobre como a Universidade se posiciona frente a essas demandas. Foi possível constatar a necessidade de aprofundamento em estudos e pesquisas nesse campo e de formação dos docentes acerca de seu papel neste contexto de ensino e aprendizagem.

A partir destas experiências, decidi me inscrever no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, de modo a integrar os saberes constituídos em minha trajetória acadêmica e profissional.

Considerando que no processo de seleção fui bem sucedida, ingressei na turma V do Mestrado em Educação da UNIVILLE, motivo de grande emoção e alegria por ter conseguido essa vitória, com a certeza de que um novo e grande desafio estaria iniciando. Em dezembro, ainda de 2014, num encontro com minha orientadora, foi definida a temática da minha investigação: *Formação continuada dos professores dos cursos de Pedagogia do Sistema ACADE e a inclusão de acadêmicos com deficiência na educação superior*⁴. Prontamente aceitei o desafio, visto este se tratar de um tema que compõe as discussões da garantia de direitos à educação, possibilitando a realização de novas reflexões.

Assim, pesquisar sobre a formação continuada dos professores do Curso de Pedagogia para o trabalho com acadêmicos com deficiência configurou-se como uma oportunidade de pesquisa vinculada a um projeto mais amplo, o Projeto de Pesquisa em Educação Inclusiva no Ensino Superior - PROINAD, coordenado pela Professora Dr^a Sonia Maria Ribeiro. Por sua vez, o PROINAD está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente - GETRAFOR da linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da UNIVILLE.

Pensando no desafio de construção do conhecimento que se posta ao pesquisador neste processo e diante do que Alves (1999) chamou de “dor de ideia”, me senti encorajada a filosofar para aliviá-la. Refleti sobre o processo de desenvolvimento da humanidade, sobre as formas como os homens historicamente foram se apropriando da cultura e como a pesquisa se insere nesse processo de construção do conhecimento.

Como explanou Duarte Junior (2004, p.12), “[...] o homem é o construtor do mundo, o edificador da realidade”, o que nos permite pensar sobre essa constante

⁴ Optou-se por privilegiar a adoção do termo “educação superior” em detrimento de “ensino superior” com base na Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

necessidade de conhecer, buscar e interagir com o mundo que move o pesquisador. Rubem Alves (1999, p.111) advertiu que “[...] a filosofia nos torna desconfiados. Quem desconfia não fica enfeitiçado”. Sendo assim, as leituras realizadas, de formas muito distintas, levaram-me a refletir sobre o significado e a importância do ato de pesquisar. Revelaram, também, a importância de estar aberta ao estranhamento, buscando um posicionar-se de forma crítica e sistematizada a partir de saberes já construídos, objetivando a intensificação da sua relação com o processo de desenvolvimento do conhecimento e relação com o mundo.

A forma como minha história de vida entrelaçou-se à temática da inclusão na educação superior no Mestrado em Educação fez-me reconhecer o itinerário de “uma intelectual que não tem medo de ser amorosa”⁵. Nesse sentido, fazer parte da turma V do Mestrado em Educação da UNIVILLE foi um marco em minha trajetória acadêmica e profissional. No processo de estruturação da pesquisa chegou-se ao enunciado da questão central: Como ocorre a formação continuada dos professores dos cursos de Pedagogia das instituições do Sistema ACADE no desenvolvimento do trabalho com acadêmicos com deficiência?

Com a definição do problema buscou-se conhecer a produção científica em torno da temática e apresentar um levantamento dos trabalhos acadêmicos existentes, de modo a subsidiar teoricamente a pesquisa que foi desenvolvida. De acordo com André (2009, p. 43):

[...] estudos do tipo “estado do conhecimento”, que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.

Objetivando identificar a quantidade, as características temáticas e metodológicas dos trabalhos encontrados no levantamento realizado, apresenta-se na Tabela 1, detalhamentos da investigação a partir dos descritores⁶ pesquisados:

⁵ Referência à epígrafe desta Introdução.

⁶ Foram utilizados diferentes descritores para contemplar não apenas um descritor, mas também seus sinônimos. Exemplo: estudante com deficiência, pessoa com deficiência, deficiente, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Mapeamento da produção acadêmica sobre a temática desta pesquisa, no período de 2005 a 2015.

Período 2005 a 2015	Fonte	CAPEs	SCIELO	INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA	RESULTADO FINAL POR DESCRITORES	RELAÇÃO COM O TEMA
Descritores	Formação continuada para professores Universitários/ e a inclusão de estudantes com deficiência	Título: 0 Resumo: 0 Palavra-chave: 0 Todos campos ⁷ : 21	Título: 0 Resumo: 0 Todos índices : 0	Título: 0 Assunto:0 Livre:0	21	02
	Formação continuada no Sistema ACAFE;	Título: 0 Resumo: 0 Palavra-chave: 0 Todos campos: 01	Título: 0 Resumo: 0 Todos índices: 0	Título: 0 Assunto:0 Livre: 0	01	01
	Formação continuada dos docentes/ para o trabalho com estudantes com deficiência	Título: 0 Resumo: 0 Palavra-chave: 0 Todos campos: 25	Título: 0 Resumo: 0 Todos índices: 0	Título: 0 Assunto:0 Livre:0	25	03
	Formação Continuada/Estudantes com Deficiência/Ensino Superior Pedagogia	Título: 0 Resumo: 0 Palavra-chave: 0 Todos campos: 158	Título: 0 Resumo: 0 Todos índices : 0	Título: 0 Assunto:0 Livre:0	158	02
	Formação Continuada/Portador de Deficiência/Ensino Superior Pedagogia	Título: 0 Resumo: 0 Palavra-chave: 0 Todos campos: 158	Título: 0 Resumo: 0 Todos índices : 0	Título: 0 Assunto:0 Livre:0	158	2
	Formação Continuada/Pessoa com Deficiência/Ensino Superior Pedagogia	Título: 0 Resumo: 0 Palavra-chave: 0 Todos campos: 158	Título: 0 Resumo: 0 Todos índices : 0	Título: 0 Assunto:0 Livre:0	158	2
	Formação Continuada/Deficiente/Ensino Superior Pedagogia	Título: 0 Resumo: 0 Palavra-chave: 0 Todos campos:158	Título: 0 Resumo: 0 Todos índices : 0	Título: 0 Assunto:0 Livre:0	158	2
Total geral					679	14 ⁸

Fonte: Primária.

Obteve-se um total de 679 trabalhos, sendo que desses, após a eliminação

⁷ “Todos os campos” refere-se à busca realizada em *título*, *resumo* e *palavras-chave* ao mesmo tempo.

⁸ Dentre os 14 trabalhos com relação com o tema aqui pesquisado, 07 se repetem em resultados de descritores diferentes.

de duplicidade existente, foram selecionados apenas 7⁹ produções relacionadas aos descritores pesquisados, explicitadas na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Trabalhos encontrados no balanço da produção acadêmica sobre a temática dessa dissertação.

Título	Autor	Instituição	Área do conhecimento	Nível	Ano Defesa¹⁰
Inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora	Maria Aparecida Borges	UNESP - Presidente Prudente	Educação	Mestrado	2011
Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores	Marta Regina Nicolau	Universidade Metodista de São Paulo	Educação	Mestrado	2011
Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de Administração	Victor Rafael Laurenciano Aguiar	PUC – SP	Educação (Psicologia da Educação)	Doutorado	2012
Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular	Andreza Souza Santos	UFRN	Educação	Mestrado	2012
Políticas públicas para a educação especial em Rondônia	Deusodete Rita da Silva	UNIR	Psicologia	Mestrado	2012
Formação de pedagogos para o século XXI	Ieda Maria Cassuli Bianchini	Centro Univeristário Rio La Salle	Educação	Mestrado	2012
A formação do pedagogo e a educação inclusiva: a experiência de uma universidade pública federal	Amanda Macitelli Bastos	UNIFESP	Educação	Mestrado	2012

Fonte: Primária.

Dos trabalhos elencados, nenhum deles apresentava a temática abordada nesta pesquisa, contemplando, apenas, partes do assunto. O trabalho que mais se aproximou da temática que aqui se pretende aprofundar foi encontrado por meio de indicação de leitura da orientadora e se trata de uma tese de doutorado, intitulada

⁹ Criou-se uma tabela para catalogação dos trabalhos elencados, visando a disponibilização dos principais dados para consulta.

¹⁰ O mapeamento das produções foi realizado no período de 2005 a 2015, no entanto, em virtude de manutenção da base de dados, os trabalhos encontrados foram os defendidos no ano de 2011 e 2012.

“Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior: Efeitos na Docência Universitária”, (PIECZKOWSKI, 2014), que será utilizada como referência no decorrer desta pesquisa.

A leitura e análise dos resumos dos 8 trabalhos citados anteriormente, permitiu que se chegasse à compreensão de que mesmo a inclusão figurando como uma das principais demandas de formação continuada por parte dos professores, poucas produções científicas abordam a questão da inclusão relacionada ao processo de formação continuada dos docentes (SILVA, 2014).

Ao observar os objetivos das 08 pesquisas encontradas pode-se averiguar que 06 voltaram-se aos professores da educação superior, 01 à instituição de ensino superior (IES) e 01 aos estudantes com deficiência inseridos na educação superior. Dos seis estudos direcionados aos docentes, quatro analisaram questões relativas à formação continuada, enquanto os demais estudaram a relação entre professores e políticas de educação especial/educação inclusiva.

Ressalta-se que, dentre as pesquisas envolvendo a formação continuada para docentes da educação superior, duas abordaram essa formação com foco na questão da in/exclusão. Esses dados reiteram a relevância de se investir na realização de pesquisas voltadas à formação continuada com foco no trabalho docente, uma vez que os cursos de Pedagogia, presentes em 87% das instituições de ensino do Sistema ACADE (Apêndice A), são responsáveis pela formação inicial de um número significativo dos professores que atuam na educação infantil e ensino fundamental no estado de Santa Catarina, que certamente serão inseridos em um contexto de trabalho regulado por políticas e diretrizes pautadas na premissa de uma educação inclusiva.

Observando a relação específica entre o curso de Pedagogia e a questão da in/exclusão do acadêmico com deficiência na educação superior, salienta-se que:

Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experienciais na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de “consagrar” uma formação coerente com os pressupostos da proposta de educação inclusiva. (SANTOS, 2002, p.37)

Nota-se, na citação da autora, uma expectativa colocada sobre o curso de Pedagogia, no sentido de dar conta das premissas de uma educação inclusiva. Porém, simultaneamente a essa expectativa, entre os anos 1980 e 1990, tiveram início as primeiras especializações em Educação Especial (SANTOS, 2002) e, com

elas, a expectativa de que a formação inicial desse conta de preparar os docentes para trabalhar com os estudantes com deficiência, passou a ser atribuída com maior ênfase à pós-graduação.

Nesse sentido, não bastaria ter uma formação em Pedagogia para desenvolver um trabalho com esses estudantes público-alvo da Educação Especial, fazendo-se necessário possuir, também, uma especialização na área. Isso pode ser observado, por exemplo, na Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que aponta a especialização na área de inclusão escolar como requisito para atuação docente no Atendimento Educacional Especializado - AEE, uma modalidade educacional direcionada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em debates sobre as reconfigurações dos cursos de Pedagogia e a criação de especializações em Educação Especial, diante das propostas da educação especial nos diferentes níveis de ensino, da educação básica à educação superior, apesar de se constatar alguns avanços na remoção de barreiras arquitetônicas para atender as legislações, no que se refere ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência, verifica-se que este nem sempre é contemplado em sua especificidade. Em relação à educação especial no ensino superior, que é destaque nesta pesquisa, Santos (2002, p. 35) explanou que:

[...] os docentes do ensino superior ainda não foram preparados para atuar com a inclusão de “alunos com deficiência”. As experiências de inclusão no ensino superior demonstram que os “alunos com deficiência” enfrentam muitas barreiras pedagógicas. Além dessas barreiras, falta formação e qualificação dos docentes do ensino superior para atuar com a inclusão de “alunos com deficiência” na prática educativa.

Por meio do levantamento das produções, verificou-se que a ciência brasileira vem trilhando um caminho ainda tímido no que diz respeito às pesquisas relacionadas à formação continuada dos professores para o trabalho junto a acadêmicos com deficiência nos cursos de Pedagogia.

Posto isto, elaborou-se o objetivo geral desta dissertação: compreender como ocorre a formação continuada dos professores dos cursos de Pedagogia das Instituições do Sistema ACADE no desenvolvimento do trabalho com acadêmicos com deficiência.

Visando o atendimento deste objetivo geral, foram elencadas as seguintes questões de pesquisa que nortearam o processo de investigação:

- Como ocorre a formação inicial e continuada dos professores do curso de Pedagogia no que se refere à inclusão na educação superior?
- Como se configura o trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior?
- Quais são as concepções dos professores dos cursos de Pedagogia sobre o processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência?

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “O movimento de in/exclusão: da educação básica à educação superior”, aborda discussões teóricas sobre as relações entre Universidade e Educação Inclusiva, apoiadas nas legislações relacionadas e em autores como Sawaia (2011), Martins (1997), Amaral (1998) e Michels (2004). No segundo capítulo, intitulado “Formação docente continuada: interlocuções entre a educação superior e a inclusão de acadêmicos com deficiência”, pretende-se apresentar discussões envolvendo a formação continuada dos professores a partir de teóricos contemporâneos, como Romanowski (2012), Fusari e Rios (1995), Freire (2013) e Arroyo (2007).

O terceiro capítulo contempla o percurso metodológico, destacando a abordagem, o tipo e o *lôcus* da pesquisa, assim como o instrumento de coleta dos dados, relatando os procedimentos adotados para a sua análise.

No quarto capítulo, apresentam-se as três categorias definidas *a priori*, denominadas: 1) A formação docente para a inclusão na educação superior; 2) O trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior; e, por fim, 3) Concepções dos professores dos cursos de Pedagogia sobre o processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência.

Assim sendo, a seguir será abordada a fundamentação teórica à qual se recorreu para buscar compreender as relações entre universidade e educação inclusiva, no que tange à formação e ao trabalho docente na educação superior com acadêmicos com deficiência.

1. O MOVIMENTO DE (IN)EXCLUSÃO: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Se as coisas são inatingíveis, ora...
Não é motivo para não querê-las!
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas.*

Mário Quintana

Neste capítulo serão abordados os princípios e fundamentos das políticas de inclusão escolar e, em seguida, se versará sobre a educação superior no movimento de inclusão de pessoas com deficiência. A discussão sobre inclusão/exclusão transversaliza o capítulo como um todo, compreendendo-a não como um lugar a se chegar, mas como aspectos que coexistem no movimento de inclusão. Como diria Echeita (2006, p. 76), “[...] a inclusão não é um lugar, mas sobretudo uma atitude e um valor que deve iluminar políticas e práticas que sustentem um direito tão fundamental quanto esquecido para muitos excluídos do planeta”¹¹ - o direito à educação. A inclusão, portanto, seria como a “presença distante das estrelas”, a iluminar os caminhos que de fato configuram o processo de inclusão.

1.1 Políticas de inclusão escolar: princípios e fundamentos

Neste tópico apresentam-se alguns aspectos pertinentes às reflexões dos avanços nas políticas nacionais de educação inclusiva, gerados a partir de um movimento mundial, que visa oportunizar o acesso à educação de pessoas consideradas excluídas, como as pessoas com deficiência¹², nos diferentes níveis de ensino.

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos

¹¹ Tradução livre do espanhol: “[...] la inclusión no es un lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a um dere cho tan fundamental como olvidado para muchos excluídos del planeta”.

¹² De acordo com o art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, a pessoa com deficiência é “[...] 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, s/p).

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Atua de forma articulada com o ensino comum, porém orientada para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008).

Após a Declaração de Salamanca¹³ (1994), que reconhece a especificidade do sujeito, e não a sua deficiência, pode-se considerar que o movimento da inclusão fortaleceu-se mundialmente. Nessa perspectiva, na Convenção de Guatemala¹⁴ (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirmou-se que:

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (BRASIL, 2008, p. 4)

No caso do Brasil, foi na década de 1990 que ocorreu uma apropriação do discurso internacional relacionado à inclusão e, desde então, discute-se intensamente a sua legitimidade do ponto de vista legal.

Em relação aos aspectos históricos da legislação referente à Educação Especial no Brasil, a Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 3º, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Sendo a educação definida como um direito de todos, capaz de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, no seu artigo 206, inciso I, a Constituição Federal estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e o garante como dever do Estado e, no artigo 208,

¹³ Os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reuniram-se em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, quando reafirmaram compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionaram, também por meio da Declaração de Salamanca, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

¹⁴ Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 06 de junho de 1999 na Guatemala, cujo texto foi assumido no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

traz a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Destaca-se que a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394, a educação especial passou a ser reconhecida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais¹⁵” (BRASIL, 1996, s/p) e que isto demandou, das instituições escolares, uma reorganização visando a atender esse público.

Vale destacar que a LDB de 1961 já indicava em seu art. 88, que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, s/p, grifo nosso), o que convida à reflexão sobre a efetividade da inclusão da pessoa com deficiência, quando cita “no que for possível”, visto que as instituições, mesmo na atualidade, ainda passam por um lento processo de adequação para o atendimento dessa demanda nos diferentes níveis de escolarização/formação.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE foi lançado, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. No referido documento foi reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial:

[...] contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (BRASIL, 2007, p.09)

Para a implementação do PDE foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

¹⁵ Ressalta-se que “educandos com portadores de necessidades especiais” e “excepcionais” são algumas das muitas expressões empregadas para se referir ao público-alvo da Educação Especial. Neste trabalho opta-se por chamar de alunos ou acadêmicos com deficiência.

Ante ao exposto, pode-se dizer que a legislação brasileira tem sinalizado para políticas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência de estudantes com deficiência no sistema de ensino em seus diferentes níveis. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1)

Em 2013, na Lei nº 12.796, que alterou a Lei 9.394/96, acrescentou-se que é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013), garantindo, pela política, o direito ao atendimento educacional especializado também nas Instituições de Educação Superior (IES).

Atualmente, é possível observar avanços na legislação no que se refere à defesa da educação como um direito de todos, embora essa defesa não seja, em si mesma, suficiente para dar conta da complexa tarefa de educar a todos em um país tão diverso como o Brasil.

Segundo Beyer (2011, p. 75):

[...] o ponto crítico de nossa experiência no Brasil deve-se à “inversão dos fatores”, ou seja, nossa história de inclusão escolar não antecedeu a história da legislação na área. Esta avançou extremamente, no sentido da assimilação do paradigma inclusivo, enquanto que as escolas e os sistemas educacionais não realizaram suas experiências de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Ainda sobre o desafio de educar a todos em uma perspectiva inclusiva, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial¹⁶:

[...] ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na

¹⁶ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p. 1)

Dessa forma, a discussão acerca das políticas de inclusão, ao fazer referência à educação de pessoas com deficiência, implica em proporcionar o acesso à educação, em um espaço escolar com condições físicas, arquitetônicas e pedagógicas que atendam necessidades específicas dos estudantes, com ou sem deficiência, assim como mantenham a sua permanência, participação e aprendizagem nas instituições de ensino, em seus diferentes níveis de escolarização.

No entanto, para além dos princípios e fundamentos das políticas e diretrizes de inclusão, há que se questionar: inclusão por que, para que e para quem? Segundo Rengel, Cordeiro e Steiner (2015, p. 1358), “a proposta de uma Educação Inclusiva situa-se na contracorrente das condições objetivas de um modo de organização escolar pautado em um modelo capitalista e tecnológico, sustentado por relações de exclusão”.

Diante disso, pode-se dizer que o movimento de inclusão, no qual as políticas de inclusão escolar se constituem, é expressão de uma forma de organização econômica e social capitalista que, atendendo a um modelo neoliberal, contribui para a manutenção dos excluídos. Assim, perversamente, o movimento de inclusão se sustenta na desigualdade, ao mesmo tempo em que procura superá-la.

Para Sawaia (2011, p.8), o conceito de inclusão tem um caráter ambíguo e pouco preciso: “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica em caráter ilusório da inclusão”. De acordo com a autora:

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionadas e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. (SAWAIA, 2011, p. 9)

Por isso, o conceito de dialética exclusão/inclusão seria mais adequado para se referir a esse processo, uma vez que não existe inclusão sem exclusão, e vice-versa. Como apontou Martins (1977, p.26), excluir para incluir: “Vocês chamam de

exclusão aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável”. Nesse processo complexo de exclusão/inclusão, estão as pessoas com deficiência e, dentre elas, os acadêmicos com deficiência na educação superior. Para conhecer os percursos que têm sido construídos a partir das relações entre Universidade e Educação Inclusiva, no próximo subcapítulo estas serão abordadas.

1.2 Educação superior e a educação inclusiva: um percurso em construção

As escolas e as IES, desde a sua origem no Brasil, tiveram como público-alvo a elite. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p. 1):

[...] a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Pode-se dizer que o vestibular, enquanto mecanismo de acesso à educação superior, configurou-se historicamente como uma forma de seleção e ao mesmo tempo de exclusão, contribuindo para privilegiar o acesso de um grupo seletivo (classe dominante). Antes de nos referirmos ao acesso das pessoas com deficiência nesse nível de ensino, vale mencionar que essas pessoas compõem um grupo ainda visto como significativamente diferente, quando comparadas aos demais estudantes. De acordo com Amaral (1998)¹⁷, a partir das diversidades geradas num espaço até então homogêneo, as relações interpessoais, compreendendo aí os professores, acadêmicos e corpo técnico, passaram a ser tensionadas por sentimentos de preconceitos e discriminação, resultando muitas vezes em uma inclusão perversa,

¹⁷ Amaral (1998) explica que a diferença significativa é aquela que, a partir de determinados parâmetros (que a autora procura problematizar), desvia dos critérios de normalidade estabelecidos estatisticamente, ou estrutural/funcionalmente ou idealmente (tipo ideal).

naturalizando o fracasso desses estudantes na educação superior como e por consequência, como indivíduos constituintes da sociedade.

Por um longo período, as IES não precisaram assumir em suas dinâmicas, práticas inclusivas, o que faz refletir sobre a forma como se apropriaram das políticas e construíram seus percursos de inclusão, visto as exigências da lei da educação como direito de todos.

Conforme mencionado no item 1.1, desde a Constituição de 1988 já havia no Brasil lei que assegurasse a equidade de oportunidades e a valorização da diversidade ético-política de todos, nas diferentes esferas de poder; no entanto, somente a partir de 1996, com a lei n. 9394/96, que as instituições de educação, mais especificamente as de nível superior, começam a discutir a questão, o que nos leva a refletir sobre o longo processo entre a regulamentação das Políticas Públicas de inclusão e sua efetivação no contexto educacional.

O efeito político de tais discussões se fortaleceu a partir da Portaria do MEC nº 3.284/03 que dispôs sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de IES no País. Em função do cumprimento dessas normas estarem atreladas à condição de avaliação da instituição e diretamente relacionado à sua autorização de funcionamento, as universidades começaram a criar ações que garantissem acessibilidade em sua estrutura arquitetônica.

Na tese de doutorado intitulada *Inclusão de Estudantes com deficiência na Educação Superior: efeitos na docência universitária*, Pieczkowski (2014) apresenta reflexões pertinentes que colaboram na compreensão do modo como vem ocorrendo o movimento de inclusão do público-alvo da educação especial na educação superior.

De acordo com Pieczkowski (2014), para discutir sobre a inclusão na educação superior é importante compreender a universidade e seus desafios na atualidade, uma vez que estes espaços situam-se em um cenário de significativas transformações no mundo do trabalho, nos modos de se organizar e viver em sociedade, na proliferação da informação, nos avanços das tecnologias, na expansão e privatização da educação superior, entre outras manifestações. Também, faz-se necessário, conforme a autora, discutir a educação superior como sendo um bem público, disponível a todos os cidadãos, ou como serviço financiado pelo próprio consumidor.

Dentre as políticas mais recentes que refletem esse momento de transformação da educação superior tem-se o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, publicado no ano de 2013. Esse programa é um documento orientador que visa assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, principalmente nas Instituições Federais de Educação Superior - IFES, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais com o intuito de eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo a acessibilidade de pessoas com deficiência na educação superior. (BRASIL, 2013)

O referido documento informa que no período de 2005 a 2011 esse programa “efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior” (BRASIL, 2013, p. 3).

[...] o Censo da Educação Básica – MEC/INEP registrou, em 1998, 337.326 matrículas de estudantes com deficiência, dentre as quais, 13% em classes comuns do ensino regular. Em 2012, este número subiu para 820.433 matrículas, dentre as quais, 76% em classes comuns do ensino regular, representando crescimento de 143%. Na educação superior, observa-se que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 358%. (Id.ib., p. 10)

De acordo com o Portal Brasil (2014), o número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Em números absolutos, os estudantes com deficiência passaram de 2.173, no início dos anos 2000, para 20.287 em 2010, sendo que 6.884 desses alunos são da rede pública e 13.403 da particular.

Mesmo sabendo que o movimento de inclusão na educação superior, após as leis, regulamentações e decretos mencionados, trouxe uma obrigatoriedade às instituições no cumprimento da educação inclusiva na educação superior, a exemplo das cotas e adequações arquitetônicas visando à acessibilidade, não se pode afirmar que a inclusão irá ocorrer, ou seja, que apenas a força da lei será capaz de reverter a situação de exclusão nas universidades, quando vivemos numa sociedade capitalista sustentada por relações de exclusão.

Sendo assim, para se compreender a importância destas políticas, bem como os avanços que elas proporcionaram, é preciso analisar a realidade e o contexto no qual estão inseridas. Os documentos normatizam e trazem orientações sobre como

deve ser o acesso da pessoa com deficiência nas instituições de ensino em todos os níveis; no entanto, cada instituição se apropria desses documentos de uma forma muito singular. Como explicou Michels (2004, p. 44, grifo da autora):

[...] por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos. Os sujeitos envolvidos entendem as indicações políticas de maneira distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por “implementar” as políticas à sua maneira.

Percebe-se que o modo como esse movimento de inclusão vem se constituindo nas universidades é marcado inicialmente pela letra da lei, que institui os princípios e os fundamentos da inclusão a partir dos quais as universidades passam, então, a desenvolver suas políticas/programas de inclusão. No entanto, se por um lado, o movimento de inclusão nas universidades possibilita o acolhimento das diferenças, a sua implementação, quando ocorrida antes mesmo de se conhecer as concepções, a formação e o trabalho dos professores no que concerne à diferença, tende a impactar negativamente na efetivação desse processo de inclusão.

Diante de uma possível aceleração do processo de inclusão, faz-se necessário refletir como esta está acontecendo nas universidades. Isso porque ao mesmo tempo em que os estudantes público-alvo da educação especial começaram a ser recebidos nas IES, não necessariamente os professores participaram de um processo de formação com relação à recepção e ao desenvolvimento do trabalho com esses acadêmicos. Considerando que os professores possuem diversas abordagens e formas de trabalhar com a diferença, bem como têm diferentes concepções sobre deficiência, um discurso pautado na falta de preparo pode, perigosamente, ser usado para justificar a fragilidade do seu trabalho com os estudantes com deficiência. Brito (2004, p. 42, grifo da autora) problematizou essa questão, apontando que:

[...] há, nesse discurso [da falta de preparo], um forte “ranço” de uma perspectiva mecanicista do conhecimento, sobre a qual podemos lembrar vários aspectos: a) sempre é dado como algo pronto, acabado; b) encontra-se fora do indivíduo; c) deve ser ingerido, absorvido, de fora para dentro; d) e, ainda, ao absorvê-lo, o “absorvedor”, no caso, o professor, passa a ser percebido num nível *optimun*, enfim, preparado.

Por se tratar de um discurso muito usado pode, perversamente, manter o *status quo*, uma vez que reforçar insistentemente a “falta de preparo” poderia justificar um trabalho precário. Isso não significa, de forma alguma, negar que a falta de preparo exista. No entanto, vale mencionar que na educação, visto a especificidade do trabalho docente, a formação continuada deverá ser uma constante, sendo ingênuo pensar em prontidão absoluta (isto é, algo pronto e acabado).

Observa-se que neste contexto em que as instituições de ensino vão se adequando e se estruturando, por força de lei, para o cumprimento de prazos e normativas relacionados à inclusão, as metodologias de trabalho docente vão sendo “adequadas” paralelamente ao mesmo tempo em que o acadêmico é inserido na educação superior, sugerindo uma precarização do seu acolhimento.

Diante disso, questiona-se sobre o impacto que o movimento de inclusão tem provocado na educação superior, e como esse movimento tem se desdobrado na vida dos acadêmicos com deficiência e no trabalho e formação dos professores que atuam junto a eles. No intuito de aprofundar essa compreensão, o próximo capítulo abordará o trabalho e a formação docente na educação superior, diante desse movimento de inclusão.

2. FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: INTERLOCUÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA

Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós.

Paulo Freire

A formação docente com vistas à inclusão, conforme discutido anteriormente, ocorreu simultaneamente ao ingresso do acadêmico com deficiência na educação superior. Diante desta realidade, a proposta deste capítulo é refletir sobre o processo de formação continuada dos professores da educação superior, discutindo-o conceitualmente e relacioná-lo ao movimento de inclusão/exclusão.

Nas políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, podem ser encontradas algumas diretrizes acerca da formação continuada para os profissionais da educação. O Parágrafo único do art. 62 da Lei 9.394/96, incluído pela Lei nº 12.796/13, que versa sobre as diretrizes e bases da educação brasileira, em seu art. 62º, expressa que:

[...] garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*¹⁸, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013, s/p)

Nota-se que, pela referida lei, a formação continuada é um direito e deve ser garantida para os profissionais da educação, dentre os quais figura o docente atuante na educação superior. Contudo, no Brasil, observa-se que persistem desafios no que se refere à formação continuada dos professores para a inclusão dos acadêmicos com deficiência na educação superior, uma vez que “estender a educação como um direito fundamental e de todos ainda é um grande desafio para os docentes” (ZEPPONE, 2011, p. 366).

Segundo Romanowski (2012, p. 137-138):

¹⁸ Conforme o referido documento, estes profissionais são: trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

[...] os maiores problemas e dificuldades na organização da formação continuada incluem falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de estrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor e a dificuldade de avaliar a prática pedagógica.

Romanowski (2012, p. 18) expressou que “[...] no desempenho da profissão, o professor lida com interesses e culturas diversas”. Neste universo plural, o professor tem como função ensinar os conteúdos sob sua responsabilidade a estudantes cujas histórias de vida e formas de aprender são diversas, o que contribui para tornar seu trabalho complexo e desafiador. Por isso, como destaca a autora, para uma formação continuada ser bem sucedida, é necessário que interaja com os professores bem como conheça suas necessidades formativas que “[...] envolvem as situações relativas aos alunos, aos currículos e a [eles] mesmos” (ROMANOWSKI, 2012, p. 139).

Seria um equívoco pensar a formação continuada dos professores como um processo simples de repasse de conteúdos, em que aprendem a lidar, a partir de um modelo pronto e acabado, com as complexidades de seu trabalho. Romanowski (2012, p. 139) explica que essa formação exige mais:

[...] a formação exige, para além das modalidades e formas de trabalho, atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, trata-se de um processo evolutivo e continuado, e inclui a valorização dos aspectos contextuais e históricos quanto à organização e gestão escolar.

Nessa perspectiva, é possível vislumbrar a formação continuada como um caminho para refletir sobre o trabalho docente frente à diversidade e à inclusão de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, abordando as complexidades, os exemplos positivos e os desafios que emergem no contexto da educação superior.

A formação docente continuada é apontada como *um caminho* e não o *caminho*, por acreditar que essa não é a única estratégia favorável ao processo de inclusão; no entanto, tem papel fundamental no processo de fazer com que todos os estudantes, com ou sem deficiência, possam aprender.

Ainda que tal formação seja realizada, ela isoladamente não garante um trabalho docente com vistas à aprendizagem de todos. Para que isso ocorra, compreende-se que é necessário não só pensar na formação contínua dos professores, é preciso considerar o contexto em que seu trabalho ocorre, atentando

às condições de trabalho, à acessibilidade arquitetônica, aos recursos materiais e pedagógicos, ao projeto político-pedagógico da instituição e a outros fatores que sabidamente impactam no movimento de in/exclusão educacional.

O entendimento de formação continuada que se utiliza neste trabalho é inspirado em Fusari e Rios (1995, p. 38), que a conceituam como um “processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórico e socialmente construído”. Observa-se que a utilização da expressão *processo de desenvolvimento* remete a uma ideia de formação que não é linear, mas que se faz ao longo da trajetória pessoal e profissional de cada um. Trata-se de um processo dialético e permanente.

Já o termo *competência* é aqui entendido em uma perspectiva freireana, para a qual a competência profissional está relacionada a levar a sério a própria formação, a estudar, a se esforçar para estar à altura de sua tarefa (FREIRE, 2013). Acrescenta-se, ainda, que competência remete àquilo que compete ao professor, isto é, sua função: ensinar, que como indicou Paulo Freire (2013), não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção.

Ainda que o conceito apresentado por Fusari e Rios (1995) forneça elementos importantes para se pensar a formação continuada, há um aspecto considerado fundamental que, na definição dos autores, não é contemplado em sua conceituação: a reflexão. Confere-se significativa relevância a esse aspecto por entender, assim como Nóvoa (2014), que formar-se é, antes de tudo, refletir, pensar. É integrar conhecimento e experiência, trabalho e vida, concebendo-os como dimensões indissociáveis do processo contínuo de formação docente.

Em síntese, a formação docente, quando realizada continuamente, configura-se como uma forma de reflexão sobre a prática que possibilita revisitar a trajetória da profissão na educação superior e rever modos e modelos de trabalho. Como expressou Arroyo (2007, p. 95): “[...] ser docente-educador hoje não é o mesmo do que sê-lo no império, na República Velha”. E como salientou Gatti (2009, p. 91): “[...] o professor, [...] quando bem formado, detém um saber que alia conhecimento e conteúdo às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados”.

Articulando as noções apresentadas sobre formação continuada aos desafios que se colocam aos docentes frente à educação como direito fundamental e de todos na educação superior, inicia-se com a convicção de que “[...] pensar e

construir políticas de formação para [a] diversidade pode ser tão desafiante quanto continuar apegados a modelos únicos de trabalho docente”. (ARROYO, 2007, p. 202)

Como questionou Thoma (2006, p. 1):

Como poderão educadores formados para o atendimento educacional de um perfil normal de alunos atender as diferenças em suas salas de aula? [...] Como trazer essa discussão para o contexto das IESs, espaço de formação profissional que deve ter como compromisso pensar formas menos excludentes e discriminatórias de educação?

Questões como essas ecoam no espaço vazio identificado na produção científica brasileira sobre formação continuada, educação superior e inclusão de pessoas com deficiência. Como apresentado na introdução desta dissertação, apenas oito produções foram encontradas nos últimos dez anos (2005-2015) abordando o referido tema, o que reforça a necessidade de novos estudos.

Antes da divulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), algumas pesquisas salientavam que era preciso implementar políticas públicas que subsidiassem a educação superior e demais níveis de educação no tocante à inclusão dos estudantes com deficiência (CASTANHO & FREITAS, 2006; THOMA, 2006).

Apesar da existência de inúmeras normativas legais, do aumento do acesso de estudantes com deficiência na educação superior, o que efetivamente mudou no processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência na educação superior? – uma vez que não uma única lei, mas muitas legislações evidenciam a temática. Essa pergunta remete a outra questão, acerca da função da própria universidade ao longo do tempo, uma vez que “o conservadorismo nas instituições universitárias ainda está presente” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 63).

Ainda que profundas transformações culturais, econômicas e políticas tenham sido vivenciadas no contexto neoliberal e capitalista, que certamente influenciaram (e influenciam) o campo educacional (PIECZKOWSKI, 2014), isso não significa que as práticas institucionais universitárias também tenham mudado ao longo do tempo. Tiffin e Rajasingham (2007, p. 32) são categóricos ao expressar que “[...] continuaremos a oferecer diplomas, a usar títulos tradicionais, a trabalhar por semestres e a realizar rituais medievais em que os participantes se vestem como se arremedassem o refinamento medieval de monges para conferir o grau aos alunos”.

Há, portanto, aspectos históricos, econômicos, culturais, sociais, institucionais, políticos e subjetivos que perpassam o trabalho e a formação docente na educação superior com vistas à inclusão, permitindo entender que somente a existência de políticas não garante a efetivação do direito que todos têm de aprender. A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior é um processo complexo que, para ser compreendido e praticado, deve ser analisado e contextualizado a partir de suas múltiplas determinações, dentre as quais figura a formação docente continuada.

Com vistas a alcançar essa compreensão, no próximo capítulo será apresentada a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, bem como o instrumento para coleta de dados e a forma de análise dos dados.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Quem pesquisa, questiona. É caminho pertinente para o saber pensar. A dúvida aí é constitutiva, porque a incerteza alimenta melhor o desenvolvimento do conhecimento, do que as certezas.

Pedro Demo

Pedro Demo (1995) explicitou, conforme mencionado na epígrafe acima, que quem pesquisa, questiona. Pode-se dizer, de outro modo, que o ato de questionar é fundante do processo de pesquisa, uma vez que todo percurso seguido em uma investigação é antecedido pela formulação de uma questão de pesquisa.

Uma vez definida essa questão, inicia-se um planejamento de como se buscará respondê-la. A partir do itinerário planejado, tem início, então, o caminho efetivamente percorrido na procura por respostas às questões mobilizadoras do processo investigativo. É esse caminho, planejado e percorrido, que aqui se chama de percurso metodológico. Conforme ressaltou Demo (1995, p. 12), “como a realidade social não é evidente, nem se dá à luz com facilidade, sendo muito diferente o que aparece à primeira vista e o que encontramos na profundidade, pesquisar carece de método”.

A forma como se abordará o método utilizado nesta pesquisa, no decorrer do presente capítulo, será pela descrição: do locus da pesquisa (Sistema ACADE) e seus participantes neste estudo (professores dos cursos de Pedagogia das IES que compõem o referido sistema); do tipo da pesquisa, seus instrumentos e processo de coleta de dados; e, por fim, dos procedimentos adotados no momento de analisá-los.

Ressalta-se, no entanto, que as técnicas e procedimentos adotados, em si mesmos, não configuram a totalidade do percurso metodológico, pois responder a uma ou mais questões de pesquisa implica ir além de usar corretamente técnicas e seguir desenhos metodológicos. Como expressou Streck (2004, p. 19), tudo começa com uma atitude de abertura para o mundo e, nesse sentido, “antes do domínio de determinadas técnicas, pesquisar implica capacidade de escutar, um escutar denso, intenso e (im)paciente”.

Perls (1977, p. 81) não falava sobre metodologia da pesquisa ao afirmar que “a comunicação real está além das palavras”, mas sua colocação remete às reflexões até aqui tecidas sobre o processo de pesquisa, o papel do pesquisador e

os cuidados necessários no tocante ao percurso metodológico. Se a comunicação de fato transcende o conteúdo do que é dito, afinar a escuta e os demais sentidos parece ser um caminho possível para não “metodologizar” a investigação.

Observando isso, entendeu-se que a abordagem qualitativa seria a mais adequada para atender aos objetivos da presente pesquisa que, segundo Gatti e André (2010, p. 30, grifo nosso),

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de ‘cientista’, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. **Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.**

Mediante a abordagem adotada, compreende-se que o pesquisador, a partir de suas experiências e compreensão de mundo, exerce forte influência no desenvolvimento de sua pesquisa e, por isso, como afirmaram Demo (1995) e Santos (2016), desvelar a visão de homem e de mundo daquele(a) que conduz a pesquisa é fundamental para conhecer o posicionamento epistemológico e teórico que sustentam suas colocações a respeito da temática estudada.

Nesta pesquisa parte-se de uma compreensão de homem e de mundo que se baseia numa perspectiva histórico-cultural, que:

[...] concebe o homem como ser ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como um movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência. (BOCK, 2007, p. 17-18)

Portanto, em uma pesquisa como esta, que tem como objeto de estudo a formação continuada dos professores para o trabalho junto a acadêmicos com deficiência, tal formação é vista como processo, como fenômeno social inserido em uma determinada cultura, em um dado tempo histórico. Nesse sentido, compreendê-

la implica situá-la no contexto histórico e cultural de que faz parte.

Tem-se em mente que os caminhos trilhados na pesquisa são perpassados, como disse Streck (2004, p.19), tanto pela “[...] postura diante e com o outro, o mundo e o cosmos”, quanto pelo “[...] domínio dos instrumentos metodológicos, capacidade no trato com os dados, bem como em sua coleta” (DEMO, 1995, p. 23). Dentre outros fatores, compreende-se que a atividade de pesquisar demanda, ao mesmo tempo, rigor, sensibilidade, organização sistemática e abertura para o novo. A partir dessas compreensões, segue-se agora para a descrição do lócus da pesquisa e seus participantes.

3.1 Conhecendo o Sistema ACAFE: lócus e participantes da pesquisa

Esse tópico visa apresentar o contexto compreendido como o campo de investigação, a Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE, visto que se considera fundamental o entendimento sobre o lócus de investigação dessa pesquisa, para que se possa contextualizar os dados obtidos neste estudo.

O Sistema ACAFE, fundado em maio de 1974, trata-se de uma entidade sem fins lucrativos que congrega fundações educacionais instituídas pelos poderes públicos, estadual e municipal de Santa Catarina, com o objetivo de ofertar educação superior em todo território catarinense (ACAFE, 2015).

A relevância do Sistema ACAFE pode ser identificada na promoção da educação superior no estado de Santa Catarina, visto que a oferta dos cursos superiores apresentava-se de maneira isolada, sobretudo no litoral do estado. Atualmente, a ACAFE é composta por 16 instituições de ensino: FURB, UDESC, UnC, UNESC, UNIARP, UNIBAVE, UNIDAVI, UNIFEBE, UNIPLAC, UNISUL, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ, UNOESC, USJ, UNIVALI e Católica de Santa Catarina, sendo essas capilarizadas pelo estado, conforme exposto na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Instituições de ensino do Sistema ACADE no estado de Santa Catarina



Fonte: <http://www.new.acao.org.br/acao/acao/mapas>

No decorrer dos estudos referentes ao lócus da pesquisa, observou-se que em relação à educação superior, o primeiro vestibular unificado foi realizado pela ACADE em 1975 e recebeu 6.161 inscritos. Atualmente, o vestibular de verão recebe cerca de 30 mil inscritos. Em 1975, a ACADE contava com 189 professores e em 2015, com mais de 9 mil.

Destaca-se que das 16 IES do Sistema ACADE, 14 atenderam ao critério de inclusão que foi estabelecido nessa pesquisa: oferecer o curso de Pedagogia na modalidade presencial no ano de 2015. Das duas instituições que não atenderam a esse critério, uma não oferecia o curso de Pedagogia e outra oferecia o curso apenas na modalidade de ensino a distância (EAD).

Os participantes dessa pesquisa são professores do Curso de Pedagogia do Sistema ACADE, que atuaram na modalidade presencial em 2015, independente do tempo de atuação na docência e/ou idade. No subcapítulo a seguir, serão delineados o instrumento e os procedimentos seguidos na etapa de coleta de dados.

3.2 O processo de coleta de dados

Considerando a quantidade de professores convidados a participar da pesquisa (431), a opção metodológica adotada na realização deste estudo foi da pesquisa do tipo *survey*.

Conforme May (2004), as pesquisas *surveys* são, atualmente, um dos métodos empregados com maior frequência na pesquisa social, pois caracterizam-se como formas rápidas e relativamente baratas de identificar características e crenças da população em geral e têm como objetivo principal compreender e explicar opiniões de um grupo de sujeitos, por meio de uma amostra significativa, com características que os tornem semelhantes em relação ao objeto pesquisado.

A coleta de dados teve início a partir da aprovação do projeto de pesquisa pelo parecer nº 1.269.576, do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (Anexo A) de acordo com a Resolução nº 466/12. Uma vez aprovado o projeto, começou-se o processo de coletar os dados da pesquisa mediante um questionário estruturado (Apêndice C), que conjuga 24 questões, sendo 14 fechadas, 08 abertas e 02 abertas e fechadas, com o intuito de obter informações dos docentes dos cursos de Pedagogia do Sistema ACAFE no que se refere à formação continuada para o trabalho com a acadêmicos com deficiência.

Primeiramente, empreendeu-se uma pré-testagem do instrumento com três professoras do curso de Pedagogia de uma universidade da cidade de Joinville, com o objetivo de verificar possíveis críticas e sugestões para posterior adequação do questionário. O tempo médio de aplicação foi estimado em cerca de 20 minutos. Após essa aplicação-piloto, o questionário foi adequado de acordo com as sugestões das professoras que participaram do processo.

Tendo em mãos os números de telefone e endereços eletrônicos dos departamentos de Pedagogia das 14 instituições de ensino que aceitaram participar da pesquisa, foram realizados contatos telefônicos e por e-mails, objetivando verificar a quantidade de professores atuantes no ano de 2015 nos cursos de Pedagogia nas referidas instituições.

Após contato da pesquisadora com os Coordenadores e/ou Chefes dos

Departamentos de Pedagogia das IES, foi realizado o encaminhamento¹⁹ dos questionários e carta-convite da pesquisa (Apêndice B), estando eles dentro de um envelope, que seria recebido pelo Coordenador/Chefe e entregue aos professores. Foi enviado um total de 431 questionários para os participantes da pesquisa, sendo que destes, 134 foram respondidos, representando 31% de respondentes.

Após responder os questionários, os participantes da pesquisa foram orientados a devolvê-los dentro do mesmo envelope que receberam, podendo este ser lacrado ou não, no departamento de Pedagogia, aos cuidados do Coordenador e/ou Chefe de departamento. Este, por sua vez, assumiu, gentilmente, a responsabilidade de agrupar os envelopes e despachar o referido material pelo correio²⁰. A Instituição pesquisada não teve custo para realizar esse processo, visto que os envelopes foram previamente preenchidos e pré-pagos pela pesquisadora. Optou-se, também, por comprar o serviço “entrega em mãos”²¹ dos correios, visando maior segurança no recebimento dos envelopes pela pesquisadora e garantia de sigilo.

De posse dos questionários respondidos, os dados foram organizados em planilhas de Excel, de acordo com a especificidade de cada pergunta, e posteriormente agrupados por questões de pesquisa, possibilitando a identificação dos resultados e a análise dos dados. Os participantes da pesquisa, no processo de análise dos dados, receberam identificações como P1, P2, P3 e assim sucessivamente até P134, a fim de preservar sua identificação nominal. Após tal explanação, no próximo tópico será apresentado o percurso de análise desses dados coletados.

3.3 O percurso de análise dos dados

Para realizar a análise dos questionários, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1977) e Franco (2012). Segundo Bardin (1977, p.

¹⁹ As Instituições: FURB, UNIVILLE, UNIDAVI e UNC receberam e devolveram os questionários “em mãos”, e para as demais, considerando a distância territorial, utilizou-se dos serviços dos Correios.

²⁰ Realizou-se levantamento de custos de postagens junto ao sítio dos correios (observou-se que o custo de postagem é igual para todos os endereços das Instituições do Sistema ACADE), assim como a especificação do serviço, que garante a entrega dos questionários preenchidos em mãos à pesquisadora.

²¹ O Serviço “Entrega em Mãos” dos correios é um serviço com taxa extra que garante a entrega da correspondência somente para a pessoa indicada como destinatária, mediante apresentação de documento, com protocolo de entrega.

42):

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

A análise de conteúdo foi utilizada para organizar os dados de forma a se chegar a categorias de análise. Esta técnica visa alcançar o *sentido* ou os *sentidos* de um texto, tendo como ponto de partida “[...] a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou indiretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12).

Portanto, no processo de análise do conteúdo dessas mensagens, a busca pelo(s) sentido(s) implícitos ou explícitos nos textos se dá a partir de indícios como recorrência, complementaridade e contradição que, conforme forem observados, poderão constituir indicadores que fundamentarão o processo de criação de categorias.

Conforme Franco (2012), princípios como a pertinência, a objetividade e a fidedignidade dos dados devem orientar esse processo de categorização, mas, além disso, a reflexão e a articulação teórica são essenciais para a condução da análise.

Nessa perspectiva, a Análise de Conteúdo apresenta-se como um método que valoriza a comunicação humana e parte dela para buscar compreender questões de pesquisa. Ao valorizar o conteúdo da fala humana, Franco (2012, p. 29) enfatiza que esta:

[...] é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Mas, é dela que se deve partir (tal como manifestada) e não falar “por meio dela”, para evitar a possível condição de efetuar uma análise baseada, apenas, em um exercício equivocado e que pode redundar na situação de uma mera projeção subjetiva.

Com base nestes pressupostos, após a aplicação dos questionários, estes foram organizados em planilhas de Excel, sendo que para cada pergunta do questionário foi criada uma aba separada nas planilhas, contendo as respostas dos participantes da pesquisa. A partir dessa organização, foram realizadas as primeiras leituras para formar uma compreensão preliminar dos dados. Foram constantes as consultas no material de análise para a apropriação devida a partir de leituras flutuantes, objetivando a familiarização com os conteúdos. Esse momento inicial, de contato com as respostas dos questionários, é chamado no método de Análise de

Conteúdo de pré-análise.

Conforme Franco (2012, p. 53), essa análise inicial é “a fase de organização [dos dados] propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais [...] com vistas à elaboração de um plano de análise”. Assim, partiu-se para a categorização dos dados, objetivando responder as questões de pesquisa. A criação das categorias foi realizada *a priori*, isto é, as questões de pesquisa previamente elaboradas foram tomadas como base para categorizar as respostas obtidas nos questionários.

Acerca desse processo de criação de categorias de análise, Franco (2012, p. 63) menciona que este é o ponto crucial da análise de conteúdo:

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

As categorias de análise criadas nesta pesquisa foram três: 1) Formação docente para a inclusão na educação superior; 2) Trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior; 3) Concepções dos professores dos cursos de pedagogia sobre o processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência.

A relação das categorias de análise com os objetivos da pesquisa e as perguntas do questionário pode ser verificada no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Categorização dos dados *a priori*.

Categoria de análise	Questão de pesquisa relacionada	Perguntas do questionário relacionadas
Formação docente para a inclusão na educação superior	Como ocorre a formação inicial e continuada dos professores do curso de Pedagogia no que se refere à inclusão na educação superior?	5, 12, 16, 19 e 20
Trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior	Como se configura o trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior?	13, 17, 18, 21 e 24
Concepções dos professores dos cursos de pedagogia sobre o processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência	Quais são as concepções dos professores dos cursos de Pedagogia sobre o processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência?	14, 15, 22 e 23

Fonte: Primária.

A análise das respostas, além de terem sido realizadas a partir de indicadores

de contradições, recorrências, complementariedades e comparações, foram fundamentadas teoricamente em estudiosos da temática desta pesquisa. No capítulo a seguir, serão apresentadas a caracterização do perfil dos participantes da pesquisa, bem como as análises realizadas em cada categoria.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO DOCENTE COM ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DO SISTEMA ACAFE

Neste capítulo de análise dos dados, iniciar-se-á com a apresentação dos 134 participantes da pesquisa, caracterizando-os em termos de gênero, idade, número de filhos, formação acadêmica, tempo de atuação na docência e no curso de Pedagogia e carga horária trabalhada atualmente.

Na sequência, nos subcapítulos 4.2, 4.3 e 4.4 se discutirão, respectivamente, as três categorias de análise desta pesquisa: *A formação docente para inclusão na educação superior*; *O trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior*; e, por fim, *Concepções dos professores dos cursos de Pedagogia sobre o processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência*.

4.1 Apresentando os participantes da pesquisa

Para auxiliar na compreensão das respostas analisadas, serão apresentados quem são os docentes participantes da pesquisa e alguns aspectos de seus perfis. Considerando que cada entrevistado fala a partir do seu contexto, e que cada um possui uma história de vida, ao longo da qual construíram crenças e valores específicos, lançar luz sobre algumas de suas características pode ensejar uma melhor compreensão do lugar de fala e das respostas emitidas por esse grupo. Sabendo que “[...] a formação é como um pequeno quadro dentro de um quadro maior, isto é, insere-se na vida da pessoa, articula-se em profundidade com a sua problemática existencial” (CHENÉ, 2014, p. 122), entende-se que conhecer o perfil dos participantes é relevante para esta pesquisa, visto que desconsiderar esses dados seria ignorar a relação entre as dimensões pessoal e profissional da sua formação.

Dos 134²² participantes respondentes da pesquisa, 101 (75%) identificaram-se como sendo do sexo feminino, 30 (23%) do sexo masculino e 03 (2%) não responderam essa questão específica.

Comparando esses dados de gênero com a pesquisa de Aguiar (2012) sobre

²² Conforme mencionado anteriormente, os questionários de pesquisa, de um total de 431 enviados, foram devolvidos preenchidos um total de 134 questionários.

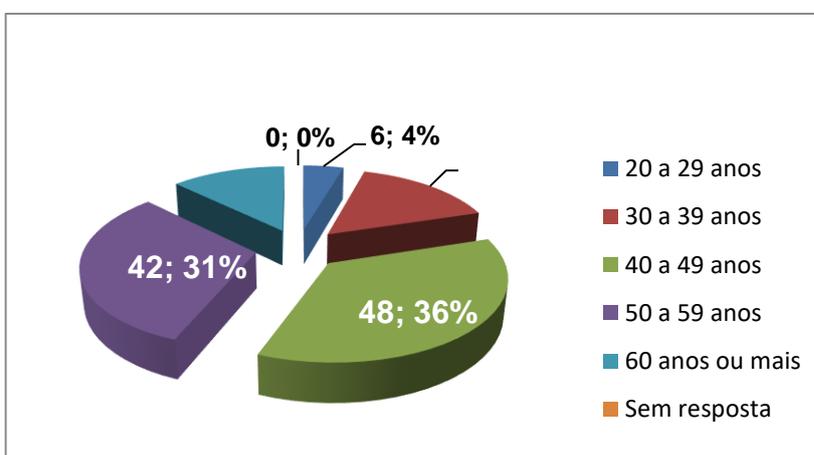
os docentes do curso de Administração, revelou-se uma diferença significativa: a prevalência encontrada pela autora no referido curso foi 75% masculina e 25% feminina. Já as professoras de cursos de licenciatura que efetivamente responderam a pesquisa executada por Passos (2013), totalizaram uma amostra 100% feminina, evidenciando, em consonância com os dados da presente dissertação, que no âmbito da profissão docente na educação superior, nos cursos de pedagogia e licenciatura há uma prevalência feminina significativa em comparação aos demais cursos, como Administração.

A prevalência feminina na profissão docente é um dado que já foi discutido extensivamente em estudos e pesquisas educacionais (VIANNA, 2002; TAMBARA, 1998; CARVALHO 1998). Dessas pesquisas, pode-se apreender que “[...] tal preponderância não é simples resultado do ingresso majoritário de mulheres no magistério, mas refere-se a um processo histórico de feminização da profissão docente” (SANTOS, 2016, p. 51). Essa feminização trata-se, segundo Tambara (1998, p. 39), de:

[...] um processo de construção ideológica no qual foram relegados à mulher alguns espaços públicos, entre os quais se destacam a atividade em obras de benemerência, vinculadas principalmente às irmandades religiosas, e, de modo especial, à docência no ensino elementar.

Com relação às idades dos participantes pode-se observar no Gráfico 1, identifica-se que dois grupos se sobressaíram: 36% apresentaram idade entre 40 e 49 anos, num total de 48 docentes, e com idade entre 50 a 59 anos um total de 42, representando 31% dos respondentes.

Gráfico 1 – Idade dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: Primária.

No que se refere ao número de filhos, constatou-se que 73% dos participantes têm filhos, 25% informou não ter filhos e 2% não respondeu à questão. Se relacionado ao fato de o maior número de respondentes desta pesquisa afirmar ser do sexo feminino, pode-se inferir sobre os diversos papéis sociais exercidos pelas profissionais da educação superior: papéis de mulher, mãe, professora e outros. Nesse aspecto, considera-se que é preciso enxergá-las no papel docente, mas também além deste, uma vez que o professor “é alguém que tem uma identidade que se compõe de muitos outros papéis, numa complexidade que, para ser compreendida, exige que se olhe para ele como um todo” (MACHADO, 2001, p. 12).

Conhecer esses aspectos do perfil dos participantes como número de filhos, gênero e idade, também ajuda a pensar que é nos tempos e espaços, criados *durante* e não fora do horário de trabalho, que podem emergir as oportunidades de um processo formal/planejado de formação continuada com vistas à inclusão.

No que tange à formação acadêmica dos professores, todos concluíram o ensino superior, sendo que 26% cursaram Pedagogia e 74% graduaram-se em outros cursos. Dos 134 participantes, 55% possuem Especialização, 69% Mestrado e 22% Doutorado. Dentre o total de professores pesquisados, 7% relatam ter realizado todas as quatro formações: Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado.

Deparar-se com dados como os apresentados acima nos remete ao conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a qual exige que um terço do corpo docente tenha titulação de mestrado e/ou doutorado para atuar na educação superior afirmando no art. 52:

[...] as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por:
I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

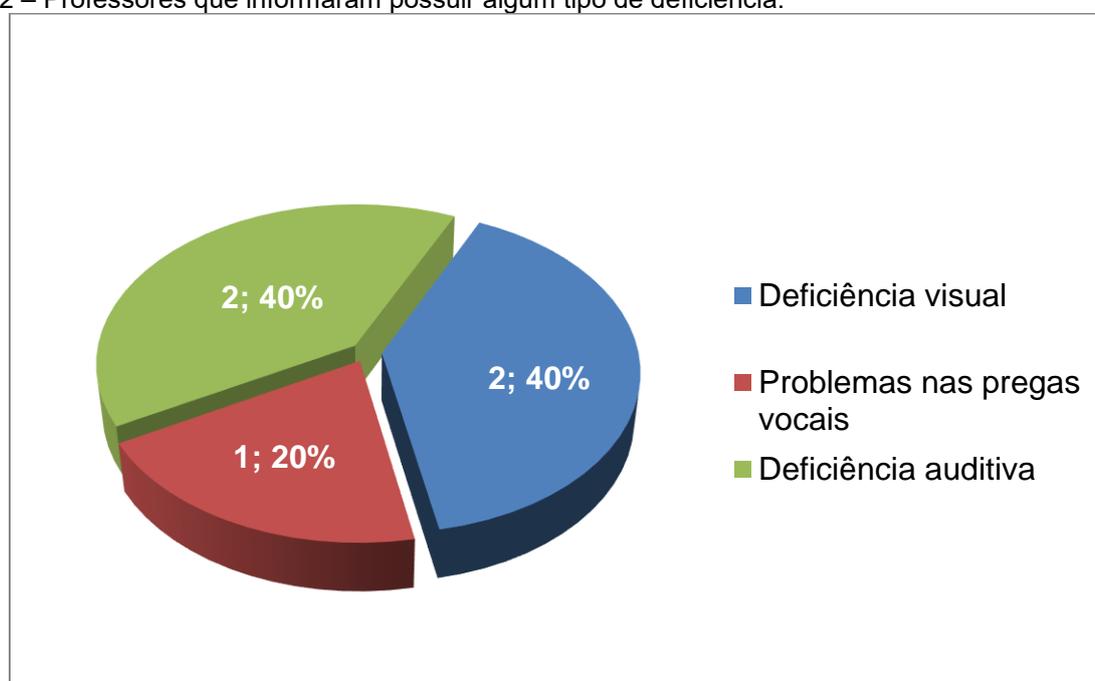
Sendo assim, constata-se que no que se refere à formação dos quadros profissionais dos cursos de Pedagogia das IES do Sistema ACADE, essas atendem ao que prevê a legislação vigente.

Com relação à formação inicial dos docentes pesquisados, 35 (26%)

graduaram-se em Pedagogia, e os demais tiveram formações variadas como: Psicologia 9 (6%), Letras 6 (4%), História 5 (3%), Matemática 4 (2%), dentre outros.

Ao serem questionados sobre possuírem ou não algum tipo de deficiência, 122 (91%) docentes responderam que não, e 11 (8%) responderam que sim, que possuem algum tipo de deficiência, conforme Gráfico 2. Dos professores com deficiência, 05 (P14, P21, P43, P70, P115) relataram algumas das situações provocadas em relação à sua limitação, e à interferência dessa deficiência na realização do trabalho.

Gráfico 2 – Professores que informaram possuir algum tipo de deficiência.



Fonte: Primária.

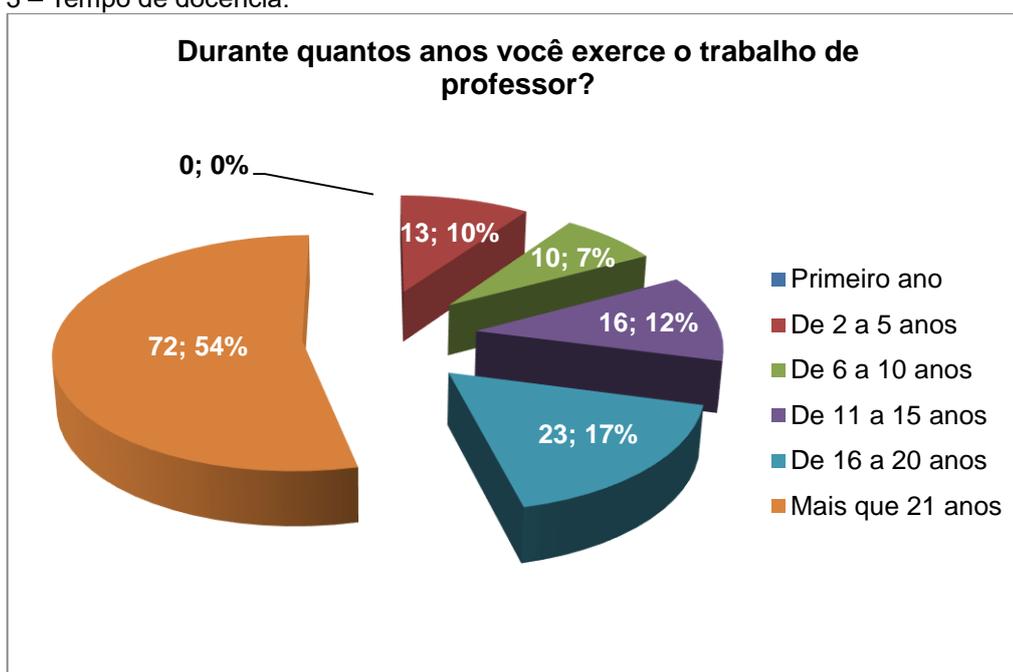
Salienta-se que as deficiências informadas pelos participantes estão em congruência com o que está posto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, que considera pessoa com deficiência, em seu art. 2º, como “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, 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, s/p).

Visando obter alguma “pista” sobre uma possível relação entre o interesse pelo estudo e trabalho com a pessoa com deficiência, à sua vida pessoal, os professores foram indagados sobre a existência de pessoa com deficiência na sua

família: 24 (18%) responderam que possuíam. No entanto, apesar desse número, nenhum dos respondentes apontou ser esse um elemento motivador para maior qualificação e ou conhecimento sobre o assunto.

Outro fator observado na compilação dos resultados foi o tempo de docência: para 72 (54%) dos professores é superior a 21 anos. Podem-se observar maiores detalhes no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Tempo de docência.



Fonte: Primária.

Huberman (1992), em estudo sobre o desenvolvimento dos professores, procurou analisar a existência de fases comuns entre os docentes, nos diferentes momentos do ciclo profissional. Para o autor, existem diversas constantes ou itinerários-tipo que caracterizam o percurso profissional de grupos de professores, sendo caracterizados por sequências específicas ao longo de cinco fases da carreira docente. São elas:

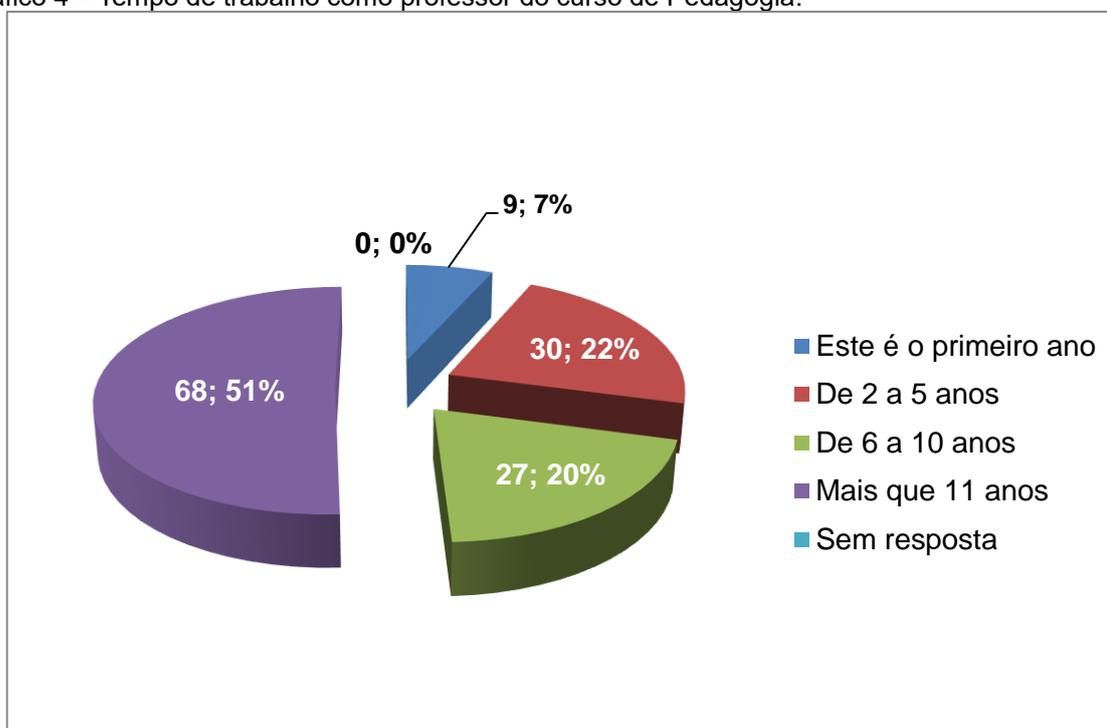
- Fase 01: Exploração, no período de 2 ou 3 anos iniciais, que caracteriza-se por experienciar papéis e avaliar a sua competência;
- Fase 02: Estabilização, no período de 4 e 6 anos, que caracteriza-se por comprometer-se definitivamente com a profissão;
- Fase 03: Dinamismo, no período de 7 e 25 anos, caracteriza-se por salientar suas qualidades profissionais adotando um estilo pessoal;

- Fase 04: Conservadorismo, no período de 25 a 35 anos, que se caracteriza por um distanciamento afetivo da vida profissional;
- Fase 05: Desinvestimento, no período de 35 a 40 anos, marcado pela realização de um balanço do passado profissional.

Diante disso, os professores participantes desta pesquisa, de acordo com o autor, em sua maioria encontram-se na fase 03, do Dinamismo, um momento caracterizado pela adoção de um estilo próprio de ser docente.

Quando a pergunta foi direcionada para o período de trabalho docente especificamente no curso de Pedagogia, o tempo de trabalho é de 11 anos ou mais para 68 (51%) professores, conforme se observa no Gráfico 4 que segue.

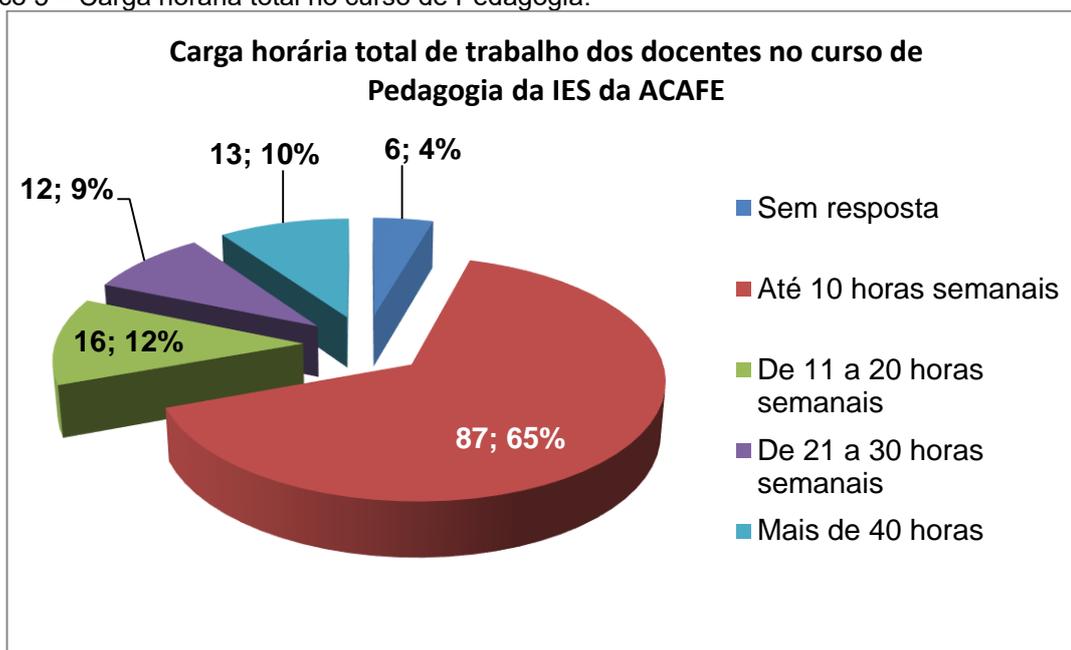
Gráfico 4 – Tempo de trabalho como professor do curso de Pedagogia.



Fonte: Primária.

Para concluir a caracterização desses respondentes, utilizaram-se ainda as respostas deles em relação à carga horária trabalhada no curso de Pedagogia. Sobre esse aspecto, 87 (65%) docentes registraram que trabalham no referido curso por até 10 horas semanais, ocorrendo variação de carga horária entre os docentes, conforme se pode verificar no Gráfico 5 que segue:

Gráfico 5 – Carga horária total no curso de Pedagogia.



Fonte: Primária.

Em síntese, pode-se dizer que os participantes da pesquisa são, em sua maioria, do sexo feminino e estão na faixa etária entre 20 e 60 anos ou mais, sendo que a maioria (36%) possui de 40 a 49 anos de idade e a maioria (73%) tem filhos. Todos concluíram o ensino superior, sendo 26% em Pedagogia e 74% em outros cursos. Com relação à pós-graduação, a maior parte dos docentes possui especialização e mestrado, e uma parcela menor (22%), doutorado. Os participantes atuam como professores há mais de 21 anos em 54% dos casos e são docentes no curso de Pedagogia há 11 anos ou mais, trabalhando uma carga horária de até 10 horas semanais (65%) no Sistema ACAFE.

Os dados obtidos sobre o perfil dos docentes, juntamente com as demais respostas, após a compilação, possibilitaram maior compreensão sobre os seus relatos no processo de análise e organização das categorias dessa pesquisa.

Portanto, diante do exposto, passa-se à categoria: *Formação docente para a inclusão na educação superior*, na qual se pretende conhecer aspectos da formação inicial e continuada dos professores do curso de Pedagogia no que se refere à inclusão na educação superior.

4.2 A formação docente e a inclusão na educação superior

Na presente categoria, conforme a classificação de Franco (2012, p. 54) para categorias de análise, “[...] vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas”. Na presente categoria, serão abordados aspectos da formação inicial e continuada dos professores do curso de Pedagogia no que se refere à inclusão na educação superior²³. A partir desse objetivo central, buscou-se realizar uma interpretação de dados por meio das respostas dos professores participantes da pesquisa.

Referente à formação acadêmica, 77 (58%) professores responderam que não tiveram contato com conteúdos relacionados ao trabalho do professor na inclusão de pessoas com deficiência, 54 (40%) respondeu que sim e 3 (2%) não responderam.

É notória a expressividade de professores que mencionaram que conteúdos relativos à inclusão não foram abordados em sua formação acadêmica, o que pode ser relacionado ao fato de que a democratização do acesso à escola, bem como o movimento de educação inclusiva, são muito recentes; o que também convida a refletir sobre o que se pode esperar acerca do trabalho desses professores junto a acadêmicos com deficiência, se tais conteúdos não foram oferecidos no decorrer de sua formação acadêmica.

Outra reflexão gerada envolve o fato de que se na formação acadêmica este conteúdo aparentemente não foi contemplado, eis mais uma razão que reforça a necessidade da formação continuada, pensando nessa formação como um processo de (re)construção de saberes²⁴ docentes, que se (re)constituem “[...] ao longo do processo de escolarização, dos cursos de formação e na prática profissional” (ROMANOWSKI, 2012, p. 53). Isto é, (re)construir saberes relacionados ao trabalho docente junto a acadêmicos com deficiência trata-se de um processo que, ao mesmo tempo que deve ser contemplado na formação acadêmica, deve também

²³ Informações de apoio para sustentar a análise desta categoria: Objetivo Específico: Conhecer aspectos da formação inicial e continuada dos professores do curso de Pedagogia no que se refere à inclusão na educação superior.

Questão de pesquisa: Como ocorre a formação inicial e continuada dos professores do curso de Pedagogia no que se refere à inclusão no Ensino Superior?

Questões do questionário usadas para responder a pergunta: 5, 12, 16, 19, e 20.

²⁴ Entende-se por *saberes docentes* “[...] um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer, saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60).

extrapolá-la, compondo o movimento de formação continuada.

Dentre as respostas, destacam-se alguns relatos dos 54²⁵ docentes que informaram ter tido contato com conteúdos referentes ao trabalho do professor na inclusão de pessoas com deficiência durante a graduação. Em um deles, o professor informou que o conteúdo abordado abrangeu a:

[...] Educação Especial - integração de portadores de necessidades especiais em sala de aula - adaptação de currículos e métodos. (P16)

Nota-se, no uso do termo “integração” e “portadores de necessidades especiais”, a possível presença de um paradigma integracionista que, de acordo com Borges, Pereira e Aquino (2012), trata-se de um princípio/filosofia que embasa práticas educacionais e passou a ser divulgado no Brasil depois dos anos 1970. Sua proposta era “atender os objetivos da corrente integracionista em defesa dos alunos com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem” (BORGES,PEREIRA & AQUINO, 2012, p.1). Ainda segundo esses autores:

*[...] ao mesmo tempo em que a abordagem integracionista advoga pela inserção dos alunos “deficientes” no sistema educacional, defendendo a igualdade de direitos e a democratização do ensino, defende também o encaminhamento dos alunos mais lesados para uma escola especial, mediante o despreparo da escola regular para atendê-los, confirmando, desse modo, a aceitação da segregação. A **integração** na escola comum, portanto, **não será** para todos os alunos com necessidades especiais, senão somente para aqueles que possam se adaptar às classes regulares. Os demais serão encaminhados para escolas ou salas especiais. (BORGES, PEREIRA & AQUINO, 2012, p. 2, grifo dos autores)*

Outro aspecto evidenciado na fala de um dos professores (P 89) foi que o trabalho docente com acadêmicos com deficiência, apesar de ter sido um conteúdo abordado durante a graduação em Pedagogia, ocorreu de modo muito incipiente.

Nesse sentido, ressalta-se que apesar do “[...] investimento na formação permanente dos professores [ser] fundamental para o processo de inclusão” (BORGES, PEREIRA & AQUINO, 2012, p. 8), abordar esse conteúdo no processo

²⁵ Optou-se por citar, no decorrer da dissertação, somente algumas das falas dos professores; Dos 54 docentes que informaram ter tido contato com conteúdos referentes ao trabalho do professor na inclusão de pessoas com deficiência durante a graduação, 33 acrescentaram relatos em suas respostas, quantidade que será usada como referência no Quadro 2 dessa pesquisa. Os demais, apenas responderam objetivamente que “sim” à questão.

de formação acadêmica dos professores não é garantia de que esses terão apreendido tais conteúdos de forma significativa, ou mesmo que seu trabalho será voltado à aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Isto porque a formação não é o único determinante que influencia o trabalho do professor e o processo de aprendizagem dos estudantes. Há outros fatores envolvidos, como: identidade docente e discente; as condições de trabalho do professor; a fase do desenvolvimento profissional em que se encontra; a cultura escolar; o apoio (ou a falta de apoio) recebido da gestão escolar; a forma de organização social e econômica vigente; entre outros.

Diante das respostas obtidas através de questão aberta do questionário, foi possível perceber que, dentre os poucos professores que tiveram acesso, na formação acadêmica, a conteúdos referentes ao trabalho docente com estudantes com deficiência, esses contemplaram informações conforme destacadas no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Conteúdos referentes à inclusão abordados na formação acadêmica dos docentes pesquisados.

Conteúdos referentes à inclusão abordados na formação acadêmica dos docentes pesquisados	Recorrência	
	Absoluto	Percentual
educação especial	10	30%
linguagem/libras/braile	8	24%
deficiências/transtornos/síndromes	7	21%
Fundamentos	4	12%
Metodologia	4	12%
adaptação de currículo	4	12%
disciplinas na graduação	4	12%
dificuldades de aprendizagem	4	12%
legislação	4	12%
pessoa com deficiência	3	9%
psicologia do excepcional	3	9%
práticas de inclusão	3	9%
acessibilidade	2	6%
avaliação pedagógica e psicológica	2	6%
Psicopedagogia	1	3%
fonoaudiologia	1	3%
papel do segundo professor/instrutor/tradutor	1	3%
conceito de inclusão	1	3%

Fonte: Primária.

Nota-se que dentre os conteúdos mencionados pelos docentes, “educação

especial” foi o mais citado (30%), seguido de “linguagem/libras/braile” (24%) e “deficiências/transtornos/síndromes” (21%). Esse último, se somado aos conteúdos referentes à “pessoa com deficiência” (9%) e “psicologia do excepcional” (9%), passam a compor 39% dos conteúdos abordados durante a formação dos docentes, revelando um percentual significativo de processos formativos focalizados na deficiência do aluno. Um risco que pode ser apontado a respeito desse enfoque na deficiência é que ao salientá-lo, como explicou Santos (2016, p. 75), “[...] tira-se o foco do que confere à docência o *status* de profissão [...]: a especificidade da ação e dos saberes pedagógicos (fazer alguém aprender algo)”.

O fato das repostas revelarem que o foco restringiu-se às deficiências e suas características, fragiliza e simplifica a complexidade do processo de escolarização como um todo, e está relacionado a um paradigma médico-psicológico²⁶ que historicamente esteve imbricado nas teorias e práticas educacionais. Como explicou Oliveira (2004, p. 195), focalizar a deficiência na formação dos profissionais de educação pode significar que:

[...] o olhar dos que fazem a escola é para a ‘limitação’ do indivíduo e não para a estrutura organizacional e pedagógica da escola. O discente tem de se ‘integrar’ ao contexto escolar e essa integração depende de sua adaptação, enquanto indivíduo, ao modelo escolar estabelecido.

Na Pós-graduação, apenas 06 professores relataram ter tido contato com conteúdos referentes à inclusão de alunos com deficiência, sendo 02 na especialização e os demais no mestrado.

Sim. A especialização é toda voltada para uma educação qualitativa específica. (P 19)

Na pós-graduação: TDAH, hiperatividade, dificuldades de aprendizagem. (P 44)

Disciplina de Psicopedagogia e outras similares, área de pesquisa do mestrado. (P 30)

Na disciplina "Educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos" oferecida no curso de mestrado. (P 47)

No mestrado, na educação especial voltada à metodologia e à fonoaudiologia na graduação também. (P 66)

²⁶ O modelo médico-psicológico, segundo Garcia (2007, p. 17), “[...] contribuiu para que a tarefa da educação especial estivesse a serviço de um sistema educacional de organização seriada, elitista e classificatória, produtor de exclusão da escola de ensino fundamental e estruturado historicamente por meio de uma organização racional do trabalho pedagógico com base na homogeneidade”.

Fiz um capítulo referente à educação Especial em minha Dissertação do mestrado. (P 94)

Foi possível identificar que, paralelamente à realização da formação acadêmica, seja ela na graduação e/ou pós-graduação, foram citados ainda, outros tipos de formações realizadas pelos docentes, relacionadas ao tema inclusão, como: 02 professores realizaram Formação Continuada (mas não especificaram o tema da formação em sua resposta), 02 professores em reuniões e estudos e 03 em seminários e palestras.

Focalizando, agora, como ocorreu a formação continuada destes professores no que se refere ao trabalho com acadêmicos com deficiência, os participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre a oferta ou não, por parte da IES na qual trabalham, de formação específica para a inclusão dos acadêmicos com deficiência, 66 (49%) responderam que não recebem formação e 62 (42%) apontaram que recebem a devida formação.

Para quase metade (46%) dos professores que receberam formação específica no âmbito da inclusão na IES em que trabalham, foi evidenciado que tais formações, em sua maioria (81%), atenderam às necessidades dos docentes para o desenvolvimento do trabalho junto aos acadêmicos com deficiência.

Apenas 24 (18%) alegaram que, mesmo realizando as formações, essas não atenderam as suas necessidades. São docentes que possivelmente vivenciam, em seu cotidiano profissional, desafios no processo de ensinar acadêmicos com deficiência em sala de aula, mas que não têm suas necessidades formativas atendidas. Como explicou Libâneo (2004, p. 227), “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”.

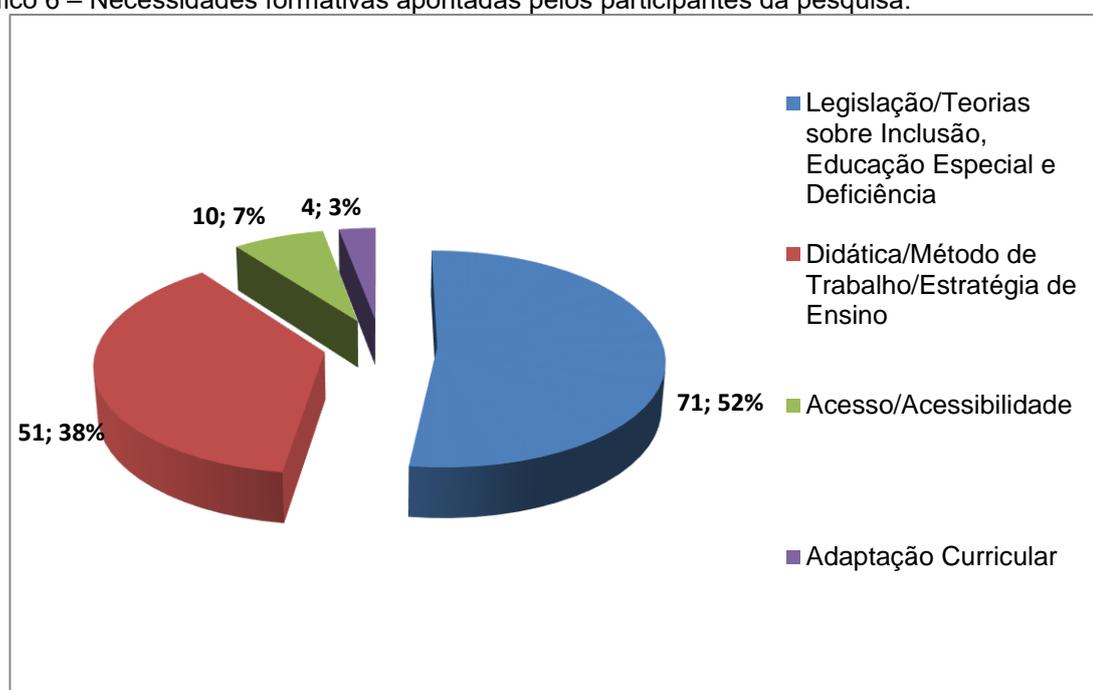
Salienta-se que a formação, ainda que possa contribuir para “[...] a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las” (LIBÂNEO, 2004, p. 227), somente ela pode não ser suficiente para dar conta de subsidiar seu trabalho docente. Compreende-se que esse é determinado por múltiplos fatores, como as condições de trabalho, remuneração, recursos materiais e pedagógicos, apoio institucional, entre outros.

Ainda assim, considera-se importante refletir sobre o quanto as necessidades de formação destes professores são ou não conhecidas pela instituição em que

atuam. O dado de que as formações, para alguns docentes, não atendem suas necessidades, contribui também para pensar o modo como essa formação continuada tem sido organizada pelas IES, uma vez que mesmo ofertada, não parece cumprir com o objetivo de (re)construir saberes e práticas docentes junto aos acadêmicos com deficiência na educação superior.

Pensando nisso e reconhecendo que “[...] a formação pode contribuir para a melhoria da educação” (ROMANOWSKI, 2012, p. 184), elaborou-se o Gráfico 6, a seguir, elencando as necessidades formativas dos professores pesquisados com relação ao desenvolvimento do trabalho junto a acadêmicos com deficiência matriculados nos cursos de Pedagogia das IES que compõem o Sistema ACAFE:

Gráfico 6 – Necessidades formativas apontadas pelos participantes da pesquisa.



Fonte: Primária.

O levantamento das necessidades formativas é condição *sine qua non* para que o desenvolvimento de um programa de formação continuada esteja, de fato, consonante aos desafios vivenciados pelos professores em seu trabalho. Como expressou Romanowski (2012, p. 138), “[...] um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas pelos professores”. Como explicou Garcia (2009, p. 15):

[...] recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Após analisar as respostas dos professores, evidenciou-se que suas principais necessidades formativas em prol do enfrentamento dos desafios relacionados à inclusão de acadêmicos com deficiência estão relacionadas à Legislação/Teorias sobre Inclusão, Educação Especial e Deficiência e sobre Didática/Método de Trabalho/Estratégia de Ensino.

Sabendo da existência dessas necessidades, questionou-se aos professores, quando a IES não oferecia a formação continuada, se a realizavam ou não de forma autônoma. Conforme Gráfico 7 que segue, 80 (60%) professores realizam por conta própria a formação continuada quando a IES não oferece:

Gráfico 7 – Realização autônoma de formação continuada quando a IES não oferece.



Fonte: Primária.

Esse dado remete ao que Marcelo Garcia (1999) apontou sobre a necessidade das diferentes dimensões da formação coexistirem: formação inicial, formação continuada e autoformação. A respeito da aprendizagem autônoma, o autor argumentou:

A aprendizagem autônoma inclui [...] todas aquelas atividades de formação na qual a pessoa [...] toma a iniciativa [...] a aprendizagem autônoma é mais frequente com pessoas adultas com um estilo de aprendizagem independente, com capacidade de tomar decisões e capacidade de articular normas e limites da atividade de aprendizagem, assim como com a

capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 53).

Ainda que a busca autônoma possa denotar uma responsabilização por parte do professor, por seu processo formativo, concorda-se com Marcelo Garcia (1999) quando diz que a formação continuada precisa dar conta de garantir espaços de formação em que os professores possam integrar-se em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular.

Desse modo, a formação continuada configura-se como um caminho para (re)construir saberes e práticas docentes a partir de processos reflexivos permanentes acerca da função de ensinar. Considerando que essa (re)construção se dá no decorrer de toda a trajetória profissional, vislumbra-se na formação continuada uma estratégia favorável ao processo de desenvolvimento profissional docente e, em última instância, ao processo de aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência. No próximo subcapítulo (4.3), serão discutidos alguns aspectos do trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior.

4.3 O trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior

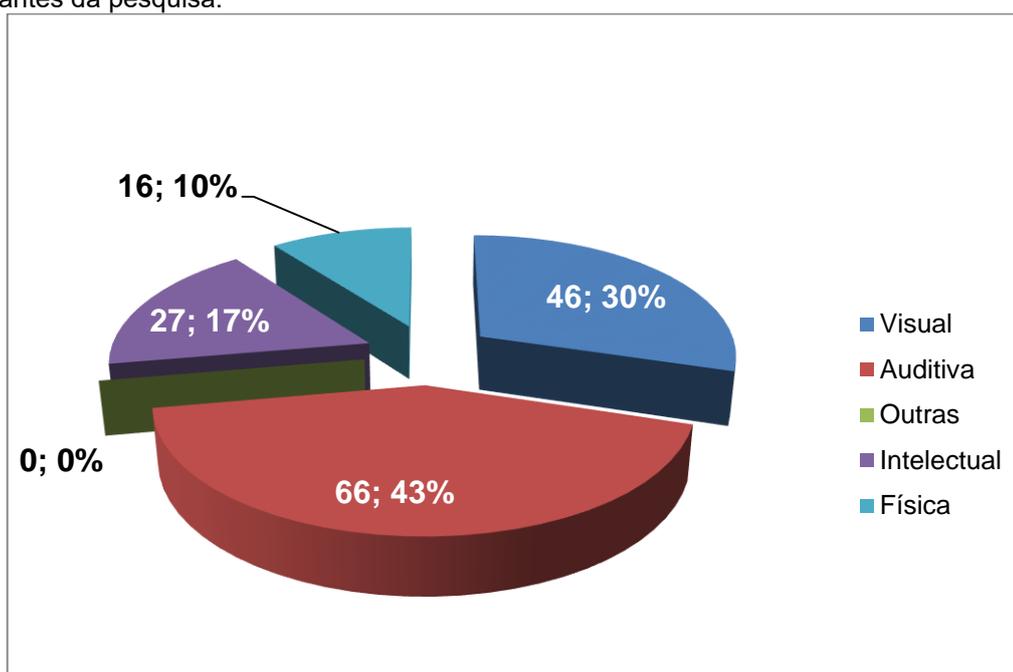
Nessa categoria de análise, investigou-se o trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior²⁷, buscando compreender como este se configura.

Para tal, um dos aspectos questionados aos participantes da pesquisa foi quanto à existência ou não de acadêmicos com deficiência no curso de Pedagogia no qual lecionam. Dos 134 respondentes, 87 (65%) afirmaram haver acadêmicos com deficiência em suas turmas, enquanto 47 (35%) responderam não haver. Essa presença de estudantes público-alvo da educação especial na educação superior tem aumentado com o passar dos anos. O Censo da Educação Superior (BRASIL, 2013) registrou um crescimento de 358% no número de matrículas de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, que contava com 5.078 matrículas em 2003 e passou a ter 23.250 em 2011.

²⁷ Informações de apoio para sustentar a análise desta categoria: * Questão de Pesquisa: Como se configura o trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior? *Questões do questionário usadas para responder as perguntas: 13, 17, 18, 21 e 24.

Para os casos em que os docentes afirmaram que estudantes com deficiência fazem parte das turmas às quais lecionam, perguntou-se sobre os tipos de deficiências existentes entre os acadêmicos. O Gráfico 8 mostra que 66 (43%) respondentes mencionaram ter estudantes com deficiência auditiva e 46 (30%) com deficiência visual, demonstrando uma predominância destas em relação às demais.

Gráfico 8 – Tipos de deficiência apresentadas pelos acadêmicos, segundo os professores participantes da pesquisa.



Fonte: Primária.

Sobre as necessidades pedagógicas relacionadas à deficiência auditiva e à deficiência visual e suas implicações no trabalho docente, Nogueira e Nogueira (2014, p. 8) pontuaram que tais deficiências demandam do professor, por vezes, uma didática específica, uma vez que, “[...] por exemplo, o deficiente auditivo necessita que o professor permaneça voltado para ele, já o deficiente visual precisa gravar as aulas, ou mesmo que o professor descreva figuras para que possam ser entendidas”.

No que se refere ao campo “outras” mencionado no Gráfico 8, foi possibilitado aos participantes da pesquisa registrar a existência de outros tipos de deficiência (p. ex. múltipla), porém, nenhuma foi apresentada.

Ainda como parte da investigação sobre o trabalho docente, os participantes foram indagados acerca do recebimento ou não de apoio da IES em que atuam, quando encontram barreiras e/ou necessitam de auxílio para desenvolver o trabalho

com esses acadêmicos. Dos 134 docentes, 120 (90%) responderam que sim, ou seja, recebem apoio; 12 (9%) não recebem apoio das IES; e 2 (1%) não responderam.

Reconhece-se como positivo o fato de que a maioria dos docentes recebe apoio das IES para desenvolver o trabalho com esses estudantes, uma vez que este encontro entre professor universitário e acadêmico com deficiência é marcado por inquietações. Da parte dos docentes, algumas dessas inquietações revelam-se no investimento em fazer esse aluno aprender, na expectativa de emancipação para inclusão no mundo do trabalho e, como ressaltado por Pieczkowski (2014, p. 145), “[...] em relação à necessidade de conduzir o processo [pedagógico] de outras formas que não a usual”.

Nesse sentido, receber apoio da IES configura-se como uma maneira de canalizar essas inquietações, dando-lhes contorno por meio de um trabalho colaborativo nas instituições de ensino. Conforme salientado por Bernardes (2014, p. 102):

[...] a complexidade com a qual o trabalho docente tem se revestido, sobretudo quando exercido com estudantes com diferenças significativas no processo de escolarização, endossa a necessidade de embasá-lo em práticas colaborativas.

As práticas colaborativas ou redes de apoio são compreendidas como aquelas que favorecem os envolvidos no processo de escolarização a lidarem com os desafios relacionados à diversidade no contexto escolar. Nessa direção, destaca-se que para lidar com essa diversidade, é fundamental que o docente possa se desenvolver como um profissional crítico e reflexivo, “[...] capaz de romper e provocar mudanças nos contextos escolares. Com isso, o professor ‘não deve’ agir isoladamente. É necessário que haja um contexto de apoio, colaboração e que a escola também seja reflexiva”. (EFFGEN, 2011, p. 131)

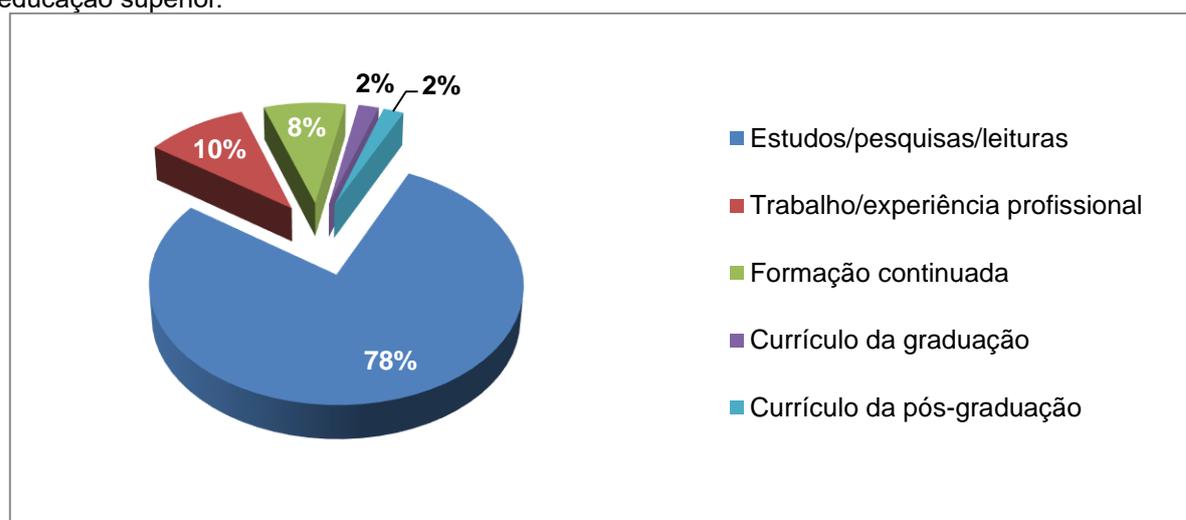
Ainda que a maioria dos participantes da pesquisa tenha declarado receber esse apoio, os dados também convidam a refletir sobre os demais professores, que alegaram não receber esse auxílio, indicando uma possível negligência da IES nesses casos. O impacto dessa falta de apoio pode encontrar expressão em um trabalho docente isolado que, segundo Arroyo (2011), enfraquece a própria estrutura (tempos e espaços) da prática pedagógica. Além disso, o trabalho isolado pode

favorecer a culpabilização²⁸ do professor pelo processo de escolarização dos estudantes, quando este processo, na realidade, é/deveria ser de responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos na educação superior, desde o próprio estudante até a família e todos os profissionais da IES.

Machado (2011, p. 67) discute o jogo neoliberal, por vezes sutil, em que se responsabiliza o professor pelo sucesso ou fracasso escolar. A autora ressalta que “[...] no campo da formação docente para inclusão [...], a cada professor é recomendado ser gerente de sua própria formação, de suas aulas, de suas atitudes frente aos alunos incluídos”. Nesta lógica capitalista, tecnológica e meritocrática, a culpabilização e o isolamento perversamente assumem uma falsa roupagem de autonomia e protagonismo, destituindo o Estado de sua responsabilidade, e no campo investigado, a responsabilidade da instituição de ensino.

Ainda que, neste jogo, a autonomia e o protagonismo docentes possam ser de algum modo favorecidos, não é de se espantar que, para a expressa maioria dos professores entrevistados nesta pesquisa (78%), o modo privilegiado de formação seja a autoformação, isto é, um movimento do eu em busca das informações referentes a políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, conforme evidenciado no Gráfico 9:

Gráfico 9 – Fontes de (in)formações referentes a políticas de inclusão da pessoa com deficiência da educação superior.



Fonte: Primária.

Sobre autoformação, Pineau (2014) explicou se tratar de uma dimensão do

²⁸ A culpabilização é um dos aspectos psicossociais que contribui para a legitimação das relações de exclusão na sociedade. Guareschi (2012, p. 152) a explica da seguinte maneira: “[...] as pessoas são, individualmente, responsabilizadas por uma situação econômica adversa e injusta”.

processo formativo que remete à ação do eu, que se relaciona a outras duas dimensões, das quais é interdependente: a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação).

Na mesma perspectiva, Nóvoa (1992, p. 27) aponta:

As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Ao investigar se o ingresso do acadêmico com deficiência traz desafios para o trabalho docente, constatou-se que 131 (98%) professores sentem-se desafiados no atendimento desta demanda. Nos casos afirmativos foi possível perceber que diversos aspectos são apontados, pelos professores, como desafios enfrentados no processo de inclusão do acadêmico com deficiência na educação superior, conforme consta no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Desafios no trabalho docente relacionados ao ingresso do acadêmico com deficiência na educação superior.

Apontamentos recorrentes referentes aos desafios no trabalho docente junto aos acadêmicos com deficiência na educação superior	RECORRÊNCIA	
	Absoluto	Percentual
Metodologia/como trabalhar	89	66%
Necessidade de formação para os professores	24	13%
Inclusão/diferença	17	9%
Ensino/aprendizagem	14	8%
Estrutura/acessibilidade/materiais	10	6%
Avaliação	10	6%
Falta de informação	5	3%
Falta de apoio/parceria/suporte	2	1%
Discriminação	2	1%
Falta de preparo do professor	2	1%
Recursos humanos/segundo professor	1	1%
Currículo	1	1%
Interação/socialização	1	1%
Conceito	1	1%
Falta de estímulo e valorização dos alunos	1	1%

Fonte: Primária.

Os desafios apontados com maior recorrência foram relacionados à metodologia de trabalho e necessidade de formação docente. Isso sugere que, ao refletirem sobre o ingresso dos acadêmicos com deficiência na educação superior, o movimento da maioria dos docentes foi o de “olhar para dentro”, buscando em si uma compreensão e/ou respostas para os desafios vivenciados no trabalho com os acadêmicos. Tal movimento pode revelar que os professores tomam parte no processo de inclusão dos estudantes com deficiência e assumem uma postura de corresponsabilidade no processo pedagógico.

Sob outra ótica, pode-se pensar que ao olharem para si, os docentes podem perder de vista o todo, deixando de enxergar os desafios postos pelas condições objetivas das IES (acessibilidade, recursos humanos e pedagógicos, aspectos políticos e econômicos, entre outros), que ultrapassam a dimensão subjetiva do professor. Contudo, alguns docentes, como P11, P52 e P76, expressaram ter consciência acerca dos desafios macroestruturais da educação superior:

Falta de infraestrutura, falta de recursos, número de alunos elevados em sala de aula, currículo apropriado na formação do professor (educação para inclusão). (P11, grifo nosso)

Primeiramente a academia não está habilitada a lidar com um acadêmico que necessita de instrumentos de avaliação diferentes para realizar atividades e provas. (P52, grifo nosso)

Conceituais, estruturais (da IES) e metodológicos. (P76, grifo nosso)

Alguns relatos também salientam a reflexividade dos professores, que para além de mencionar desafios, puseram-se a questionar o processo de in/exclusão:

Como trabalhar? Como incluí-lo de fato? (P6, grifo nosso)

Como ensinar esse aluno dentro das suas possibilidades? (P60, grifo nosso)

Já expressou Paulo Freire (2013, p. 39) que “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e, no processo de formação docente continuada, a curiosidade ingênua, por meio dessa reflexão, pode se perceber ingênua e ir se tornando crítica. Por essa razão é que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE,

2013, p. 40).

Ao mesmo tempo em que parecem denotar esse profissional reflexivo, as falas acima mencionadas, de P6 e P60, também podem indicar que estes vivenciam dúvidas e inseguranças relativas ao processo de in/exclusão em seu cotidiano profissional e que estas podem ser convertidas em ponto de partida para pensar e planejar os processos de formação continuada.

Esclarece-se que a existência da dúvida não é negativa em si mesma, uma vez que os questionamentos movem os processos reflexivos e formativos. Do mesmo modo, percebe-se uma expectativa de que a formação dê conta de eliminar as dúvidas ou de munir o docente de certezas para saber como agir em cada momento, como evidenciado nas falas de P63 e P107:

*[...] necessidade de **formação**, a fim de **garantir a inclusão**. (P63, grifo nosso)*

*[...] professor e colegas de sala saibam lidar com a deficiência. **A necessidade é a formação**. (P107, grifo nosso)*

Destaca-se que o objetivo da formação, no relato de P63 supracitado, é **garantir** a inclusão. Em um dicionário escolar da língua portuguesa, garantir significa “afirmar (algo) com toda certeza; assegurar; responsabilizar-se por; afiançar” (AULETE, 2012, p. 435). Parece haver, portanto, uma expectativa de que a formação tenha este efeito sobre o processo de inclusão: de que ela, por si só, dê conta de resolver toda a problemática da in/exclusão. Nesse aspecto, o que Lopes (2007) aponta como sendo o “caráter salvacionista” que a inclusão parece carregar, também pode ser vislumbrado em relação à formação.

Também foi possível observar como os desafios de trabalhar com os acadêmicos com deficiência na educação superior são subjetivados/sentidos/pensados pelos professores e traduzidos em sentimentos:

*[...] o **sentimento de impotência** diante do desconhecido e **frustração** por não ter o objetivo atingido da forma desejada. (P19, grifo nosso)*

Nota-se, a partir desta fala de P19, que os desafios da inclusão na educação superior não são apenas constatações objetivas, mas também são vivenciados “na pele”, como sentimentos de impotência e frustração. Tais sentimentos, por sua vez, interligam-se a um discurso frequente dos docentes sobre a falta de preparo para

trabalhar com estudantes com deficiência, contribuindo para reiterar tal discurso:

*[...] muitos **professores não estão preparados** para receber alunos com deficiência. (P36, grifo nosso)*

*[...] o maior desafio é que **o docente terá que se preparar** para trabalhar com as deficiências e tratar de forma diferenciada dependendo da deficiência. (P126, grifo nosso)*

A percepção dos docentes acerca da “falta de preparo” pode ser relacionada à complexidade do trabalho docente frente ao desafio da inclusão, uma vez que, como explicou Pieczkowski (2016, p. 5), “[...] é necessário ponderar que para promover a inclusão, o leque de apropriações docentes (capacitações) é muito amplo”. Envolve desde a dimensão atitudinal (p. ex. perceber o outro sem preconcebê-lo ou discriminá-lo) até dimensão pedagógica (p. ex. métodos e técnicas de ensino) e a comunicação interpessoal. Há, portanto, uma complexidade inerente ao trabalho docente na educação superior com acadêmicos com deficiência que precisa ser reconhecida e considerada.

No entanto, estarão algum dia os professores preparados para lidar com a diferença, com o novo, com o imprevisível? Se a noção que permeia o discurso da falta de preparo for a de que estar preparado significa estar pronto, estar acabado, então se compreende que este preparo, tão esperado, não acontecerá. O que pode acontecer é um preparar permanentemente, utilizar a dúvida, a insegurança, o despreparo e a impotência como terreno para a problematização, a crítica, a reflexão e a construção coletiva de caminhos para se trabalhar com o que emerge de novo no contexto escolar.

Ensinar, como explicou Paulo Freire (2013), exige risco, aceitação do novo e consciência do inacabamento: “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2013, p. 50). Assim, outra luz pode ser lançada sobre o famigerado despreparo: aceitá-lo – e toda a fragilidade, impotência e frustração que com ele podem chegar – é uma forma de assumir o inacabamento e, com ele, a potência de vida necessária para inventar outros modos de ensinar.

Preparar-se para a docência é uma tarefa contínua que incide não apenas “[...] sobre os aspectos técnicos, os conhecimentos e a organização dos cursos. É preciso [reconhecer] os aspectos humanos no processo formativo do professor para

transitar no cotidiano escolar” (ROMANOWSKI, 2012, p. 115). Aprender, ensinar e ser professor são processos de longa duração e, por isso, concorda-se com Martins (2009) quando diz que a formação docente é um *continuum*, algo que deve ser empreendido ao longo da vida, sem possibilidade de prever um estágio final.

Os participantes da pesquisa também foram arguidos acerca das experiências adquiridas na prática docente, se estas proporcionam ou não subsídios para atuarem com os acadêmicos com deficiência. A maioria, correspondente a 101 (75%) participantes, respondeu que sim; 29 (22%) que não; e 4 (3%) não responderam.

No contexto desta pesquisa, entende-se por experiência o repertório de referências para a ação docente que cada professor vai constituindo a partir de sua própria prática, na relação com os estudantes e demais envolvidos no processo educacional. Branco (1999, p. 599) ajuda a compreender o conceito de experiência a partir de uma cuidadosa análise da noção de experiência educativa em John Dewey²⁹, explicando que:

[...] as dimensões fundamentais de qualquer experiência são a continuidade e a interação, distinguindo-se a experiência educativa pela qualidade dessas dimensões no sentido de proporcionar o desenvolvimento do sujeito, isto é, o crescimento e ampliação da sua experiência anterior.

Subsidiar-se na experiência para realizar o trabalho docente contribui para fundamentar o exercício da docência, que “[...] nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento” (CUNHA, 2005, p. 81). Acrescenta-se, com base em Tardif (2011), que a prática docente é uma atividade, por si só, que mobiliza uma diversidade de saberes, dentre eles, os saberes experienciais.

Explica-se, com o apoio de Tardif (2014), que os saberes experienciais se desenvolvem a partir da experiência e são por ela validados, no exercício da função docente e na relação com outros professores:

[...] é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2014, p. 52)

²⁹ Conforme Branco (1999, p. 602), “[...] John Dewey foi um dos líderes da educação progressiva nos Estados Unidos da América no início do século XX”.

É nesse sentido que os saberes experienciais são compreendidos como aqueles que podem fortalecer a segurança do professor na realização de seu trabalho, pois o conjunto das experiências vividas e partilhadas compõe um repertório que serve como referência para responder as questões que se apresentam no cotidiano profissional, incluindo aquelas relativas à diversidade.

Contudo, há um cuidado importante a ser tomado quando se fala da relação entre trabalho e experiência, uma vez que confiar apenas na própria experiência pode refletir uma prática docente espontaneísta, na qual predomina “[...] uma ausência de critérios, princípios ou valores a serem trabalhados de modo sistemático pela escola” (CENCI, 2007, p. 7), em detrimento de um fazer intencional, alicerçado em saberes docentes provenientes de diversas fontes, como exprimiu Tardif (2014, p. 33): “[...] saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”.

Outro fator relevante para compreender o trabalho docente nas IES foi verificar se, no exercício da profissão como professor universitário do curso de Pedagogia, os participantes enfrentam dificuldades para realizar o trabalho com os acadêmicos com deficiência. Há, aqui, uma diferenciação importante a se fazer: entre desafio e dificuldade. Ao optar por realizar estas perguntas separadamente no questionário aplicado (uma, sobre desafios no trabalho; e outra, sobre dificuldades no trabalho), assumiu-se que desafio e dificuldade não são sinônimos.

Entendem-se os desafios por “ação ou efeito de desafiar, ato de instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente além de suas competências ou habilidades, provocação” (MICHAELIS, 2009, p. 265). Na educação, os desafios podem contribuir de forma positiva, visto que “[...] o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos” (FREIRE, 1987, p. 80).

Ainda com base em Freire, fundamenta-se que:

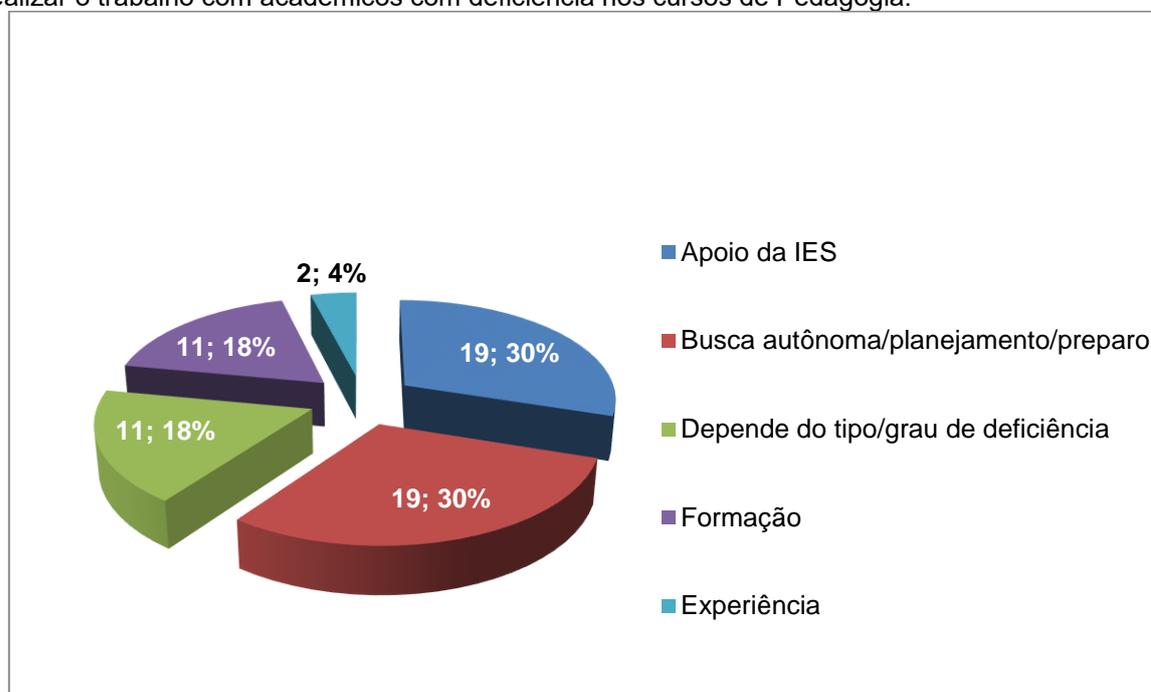
[...] quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja. (FREIRE, 2005, p. 80)

Quanto à dificuldade, em um dicionário escolar da língua portuguesa, significa “obstáculo, impedimento [...] coisa complicada, intrincada, complexa” (AULETE, 2012, p. 298). O que se relacionado ao trabalho docente e à inclusão do acadêmico na educação superior, pode ser entendido como algo penoso, que implica desgaste por parte dos professores na efetivação do seu trabalho, interferindo de forma negativa no processo de ensino/aprendizagem dos acadêmicos, seja eles com ou sem deficiência.

Para 57 (43%) professores, há dificuldades na realização do trabalho junto a acadêmicos com deficiência. Um número um pouco maior de participantes (62; 46%), no entanto, indicou não haver dificuldades, enquanto 15 (11%) não responderam a pergunta.

Nessa mesma questão, oportunizou-se a escrita de comentários sobre o enfrentamento, ou não, de dificuldades no trabalho junto aos acadêmicos. No Gráfico 10 a seguir, apresentam-se os motivos pelos quais os professores relataram **não** encontrar dificuldades:

Gráfico 10 – Motivos apontados pelos professores que relataram *não encontrar* dificuldades para realizar o trabalho com acadêmicos com deficiência nos cursos de Pedagogia.



Fonte: Primária.

Nota-se que, dentre os motivos citados pelos docentes para não encontrarem dificuldades na condução do trabalho junto aos estudantes com deficiência,

sobressaíram dois: o apoio da IES (19; 30%) e a percepção de que estão preparados para esse trabalho, acompanhada de uma postura autônoma e responsável diante de um possível não saber (19; 30%). Ter apoio, perceber-se preparado e alicerçar-se na autonomia e responsabilidade indicam serem elementos importantes na redução, eliminação ou mesmo possíveis enfrentamentos das dificuldades relacionadas à prática docente voltada à inclusão.

Sobre a autonomia docente, a citação a seguir destaca algumas tensões presentes no processo de desenvolvimento da autonomia dos professores:

[...] fala-se muito de uma escola com profissionais qualificados, **capazes de atender às diferenças apresentadas por seus alunos**, conscientes de seu papel no desenvolvimento de crianças e jovens. Contudo, o que vimos foram professores oprimidos pelo Sistema de Ensino e pela gestão da escola, sem espaço para participação, inseridos em um contexto que não promove sua autonomia, pois são desacreditados, responsabilizados por decisões e encaminhamentos dos quais não participaram. De outro lado, também são profissionais que não compreendem a importância de seu papel, que não se implicam em suas práticas e não se responsabilizam pelos resultados da educação que oferecem. (PETRONI, SOUZA, 2010, p. 356, grifo nosso)

A autonomia docente pode ser compreendida como uma condição que “[...] se constitui pelo exercício da liberdade, da emancipação e da autorregulação do sujeito³⁰” (PETRONI & SOUZA, 2010, p. 356-357), e que essa condição está profundamente entrelaçada ao contexto de que se faz parte – o quanto esse contexto favorece ou desfavorece o desenvolvimento da autonomia.

Salienta-se que uma postura autônoma não é sinônima de uma postura isolada. De acordo com Arroyo (2011, p.150), “[...] o trabalho isolado os torna (docentes) enfraquecidos [...] na estrutura de trabalho, na divisão de tempos e de espaços”. A complexidade do trabalho docente, principalmente quando exercido no processo de escolarização de estudantes com diferenças significativas, reforça a necessidade de práticas colaborativas, “[...] de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 42).

Com relação ao apoio da IES, vejamos como este é compreendido pelos

³⁰ A título de esclarecimento, em consonância com Petroni e Souza (2010), entende-se liberdade como possibilidade de escolher diante de uma situação opressora, agindo com compromisso, responsabilidade e consciência de seu papel no mundo. Por emancipação compreende-se a ação de se opor à opressão e desenvolver uma postura crítica frente à realidade. Por fim, a autorregulação é entendida, em uma perspectiva vigotskiana, como a capacidade de regular a própria conduta, o domínio de si mesmo.

participantes da pesquisa:

[...] a Universidade conta com um Departamento de Acessibilidade que ajuda em todo o processo. (P8)

[...] professores, coordenadores da instituição são extremamente flexíveis e humanos. (P19)

[...] sempre que surge uma dificuldade discutimos com a coordenação, com o apoio do estudante por meio do Programa Acolher e com Núcleo de Acessibilidade. O trabalho, em conjunto e o estudo do caso e das estratégias de enfrentamento, facilitam o trabalho de inclusão. (P72)

Pode-se sintetizar, a partir das falas de P8, P19 e P72, que ter apoio da IES implica contar com uma estrutura acessível, uma rede de relações entre profissionais marcada por uma postura flexível, humanizada, aberta à discussão e à elaboração coletiva de formas de enfrentamento diante do não saber. Ademais, a existência de núcleos e programas específicos para a inclusão, como os supracitados “Departamento de Acessibilidade”, “Programa Acolher” e “Núcleo de Acessibilidade” parecem oferecer um suporte estruturado que pode contribuir para fortalecer a sensação de segurança do professor, que nesses casos conta com uma estrutura específica à qual recorrer.

No que tange à percepção de estarem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, alguns relatos demonstram como esse preparo é percebido pelos docentes pesquisados:

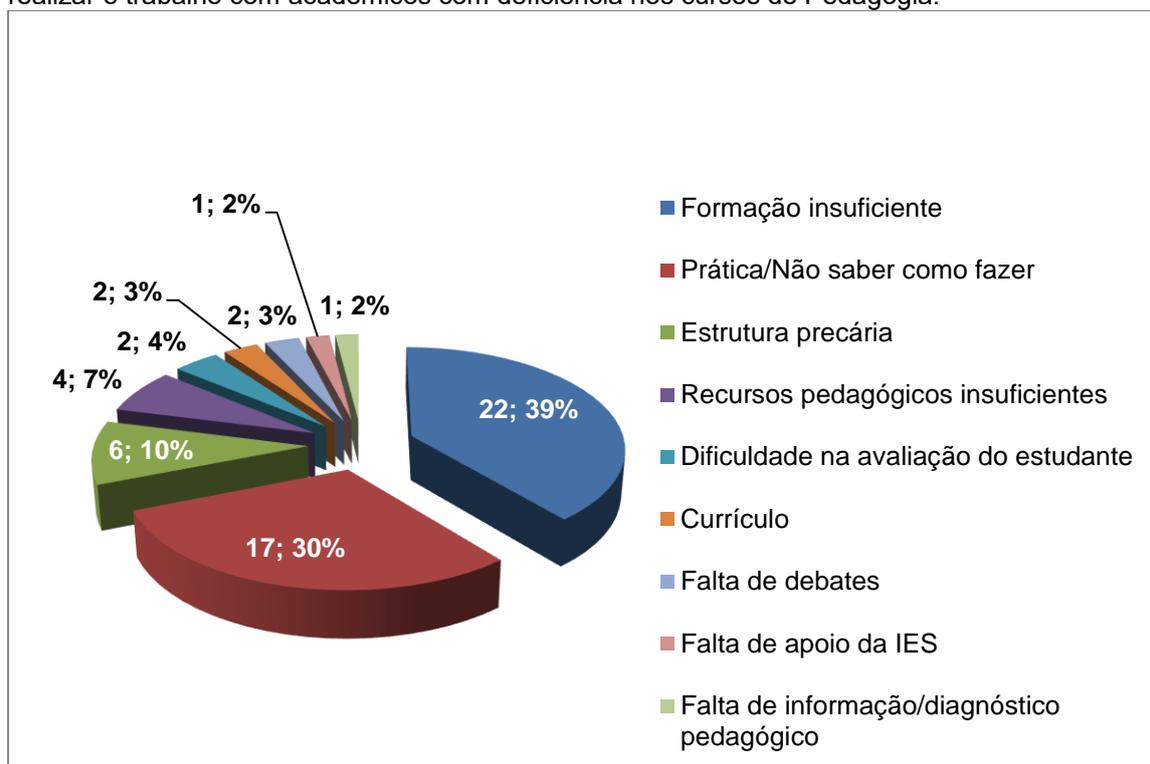
[...] sempre me preparo anteriormente para a aplicação dos trabalhos a serem elaborados, assim, me preparo também para o trabalho com o aluno com deficiência. (P40)

[...] há muito tempo estamos recebendo estudantes com deficiência e vamos nos preparando para esse desafio. (P58)

Estar preparado, nessa perspectiva inspirada nas falas de P40 e P58, é uma combinação de planejamento com um repertório de experiências práticas. Nota-se um silenciamento, nesses dizeres, de outros aspectos que também podem contribuir para que um docente se sinta preparado, como a formação inicial e continuada e as condições objetivas da IES.

Na sequência, o Gráfico 11 apresenta os motivos elencados por 57 professores que relataram encontrar dificuldades para realizar o trabalho com acadêmicos com deficiência nos cursos de Pedagogia.

Gráfico 11 – Motivos apresentados pelos professores que relataram *encontrar dificuldades* para realizar o trabalho com acadêmicos com deficiência nos cursos de Pedagogia.



Fonte: Primária.

Dentre as respostas dos docentes as principais dificuldades apontadas foram: formação específica insuficiente (22; 39%) e dificuldade em aplicar (colocar em prática) os princípios da inclusão, de modo a possibilitar que o acadêmico com deficiência aprenda (17; 30%).

Ambas as dificuldades mostraram-se interligadas uma à outra. Sobre elas, P13 relatou que faltam cursos específicos, enquanto P44 atribuiu a falta de preparo ao fato de não entender como funcionam as deficiências. Este entendimento do “funcionamento das deficiências” parece remeter a uma necessidade de conhecer a especificidade de cada deficiência, a fim de adaptar o processo pedagógico a ela. No entanto, conhecer a deficiência não significa saber como é o estudante, em sua singularidade e modos de aprender. Pode-se saber muito, por exemplo, a respeito de deficiência visual: causas, características, implicações para o trabalho docente. Esse saber, contudo, não modifica o fato de que cada pessoa é única e pode apresentar formas distintas de aprendizagem, solicitando do professor não uma “informação técnica” sobre a deficiência, mas uma disponibilidade para conhecer o estudante em sua integralidade e, a partir desse conhecimento, pensar suas estratégias de ensino.

Por sua vez, P62 e P63 apresentaram dificuldades relacionadas à falta de debate sobre a temática, sendo que P63 também propôs alternativas para contorná-las:

*Nos últimos anos não tenho tido esta experiência, mas caso eu venha a ter, **certamente encontrarei dificuldades**. Já tive um aluno cego há muito tempo atrás e foi muito difícil, na época **estas questões eram pouco debatidas e nós tínhamos que encontrar alternativas sozinhos**. (P62)*

A exposição dos receios mencionados por P62 frente ao ingresso dos acadêmicos com deficiência encontra eco na discussão de Cordeiro e Antunes (2010, p. 153, grifo nosso):

[...] os alunos com deficiência quase sempre são encarados pelo docente como uma dificuldade, uma contradição em sua prática. Diante deles não sabem como agir. **Seu fazer se vê ameaçado**; portanto, ameaçada também está sua identidade pressuposta. **Sem dúvida, ser professor de estudantes com deficiência é desafiador, desacomoda, mas pode tornar-se uma oportunidade para que ele amplie sua consciência do que é ser professor, das possibilidades de seu fazer, das representações que tem sobre as pessoas com deficiência e, sobretudo, de si mesmo.**

Ainda com relação às dificuldades enfrentadas no trabalho com acadêmicos com deficiência nos cursos de Pedagogia, a constituição de grupos de debates e a estruturação de um programa de formação continuada aparecem no relato de P63 como caminhos possíveis para lidar com a insuficiência atribuída à formação. Portanto, desenvolver redes de apoio pode ser uma estratégia relevante para o trabalho docente voltado para a inclusão, pois, conforme evidenciou Bernardes (2014, p. 59, grifo nosso):

[...] as redes de apoio, fundamentais no trabalho colaborativo, além de fortalecerem os saberes-fazeres dos professores, geram um sentimento de empoderamento de sua profissão e, embasadas nas teorias, possibilitam reflexões sobre o seu trabalho e a necessidade ou não de transformações das ações pedagógicas.

O trabalho com a rede de apoio, além de oportunizar a troca de experiências no que se refere às dinâmicas e estratégias do trabalho docente no processo de ensino/aprendizagem dos acadêmicos com ou sem deficiência, possibilita ainda o acompanhamento integral do estudante com demandas específicas, de acordo com

as suas necessidades, contribuindo para o seu ingresso e permanência na educação superior.

O relato de três participantes, de P89, P67 e P41, chamou a atenção pelo fato de demonstrar um olhar ampliado quanto à existência de dificuldades no trabalho junto a acadêmicos com deficiência, reconhecendo aspectos históricos, políticos e institucionais presentes neste processo:

*[...] entendo que temos **problemas sérios de ordem conjuntural e estrutural** que são maiores do que ensinar/aprender com os alunos com deficiência. Deficiências na ótica de quem? (P67, grifo nosso)*

*[...] historicamente, as universidades se constituíram **instituições excludentes**. Embora tenhamos avançado nas reflexões, o **currículo representa ainda um núcleo duro e que dificulta a ação docente** de modo geral. (P89, grifo nosso)*

As instituições de ensino, em seus diferentes níveis, são ao mesmo tempo produtos e produtoras das relações sociais (MICHELS, 2006). Essas instituições, que têm como função específica a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, são “atravessadas pelos interesses das classes sociais” (VIEIRA, 2000, p. 130), além dos interesses políticos e econômicos. Considerando a atual sociedade capitalista, vale destacar que “[...] as tendências neoliberais ditam as regras” (RECH, 2001, p. 30).

Tais colocações incitam a refletir que não é só uma mudança atitudinal do professor, com relação ao planejamento das aulas; ou a acessibilidade arquitetônica da IES, que irão efetivar o processo de inclusão. Há questões conjunturais que precisam ser discutidas e reforçadas de modo a reconhecer o papel e a responsabilidade do Estado na in/exclusão como fenômeno social e escolar.

A dialética in/exclusão, nas palavras de Sawaia (2012, p. 8), trata-se de um fenômeno no qual “[...] a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Ou seja, a inclusão, um movimento que aparentemente é contrário à exclusão, é na verdade constitutiva desta. Exclusão e inclusão são duas faces do mesmo processo, configurando, assim, uma dialética in/exclusão:

*[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois **só existe em relação à inclusão e como parte constitutiva***

dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e **não é uma falha do sistema**, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, **é produto do funcionamento do sistema.** (SAWAIA, 2012, p. 9, grifo nosso)

Ao apontar a existência de um jogo competitivo entre a escola e o mercado, Rech (2011) referiu-se a uma lógica neoliberal que apareceu na inquietação relatada pelo docente P41: “[As IES do Sistema ACADE] são **instituições de resultado** e não de pesquisa, ensino e extensão. Isso faz com que o **jogo político** se sobreponha aos critérios com a pesquisa”. Percebe-se, em sua fala, o quanto essa dimensão macroestrutural (sociedade, economia, política) se faz presente no contexto da educação superior, gestando, como explicou Sawaia (2012), subjetividades específicas, que se manifestam na forma de ser de cada professor e na forma de funcionamento de cada instituição de ensino.

Diante disso, apesar da “educação para todos” estar prevista e garantida na legislação brasileira vigente, para poderem continuar fazendo parte do “jogo” as IES podem reforçar a exclusão ao atenderem as exigências de uma sociedade capitalista, conferindo à inclusão um caráter perverso.

Em síntese, no que tange ao trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior, 85% dos professores pesquisados indicaram que esses acadêmicos estão presentes nos cursos de Pedagogia do Sistema ACADE, sendo que a maioria apresenta deficiência auditiva (66; 43%) e visual (46; 30%).

Para 101 (75%) professores, a experiência é um subsídio importante no trabalho junto a esses acadêmicos, uma vez que os saberes experienciais “[...] brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39), e nesse sentido, é possível que a experiência proporcione segurança na condução do seu trabalho. Ainda que 131 (98%) professores tenham declarado que **se sentem desafiados** na função de ensinar a esses acadêmicos, a maioria (62; 46%) **não sente dificuldades** neste trabalho, apontando como justificativa o fato de receberem apoio da IES (apoio este reconhecido por 120, isto é, 90% dos participantes quando encontram barreiras e/ou necessitam de auxílio para desenvolver o trabalho com esses acadêmicos) e por se sentirem preparados e terem condições de desenvolver sua autonomia docente.

Os desafios citados pelos professores voltaram-se, em especial, à questão da metodologia de trabalho (89; 66%) e da insuficiência da formação (24; 13%). Nesse

aspecto, evidenciaram-se as dúvidas dos docentes com relação a *como* trabalhar com esses alunos, demonstrando receios e preocupações que, de acordo com as suas expectativas, uma formação adequada poderia auxiliá-los em relação às inseguranças geradas no dia-a-dia do trabalho docente.

No entanto, uma reflexão a partir de outra perspectiva leva ao reconhecimento da dúvida como terreno fértil para se pensar as necessidades formativas dos professores, bem como mobilizadora do processo de formação continuada. Sentir-se desafiado, nesse sentido, para além de um desassossego, é também uma oportunidade, como citaram Cordeiro e Antunes (2010), de ampliar a consciência do que é ser professor, das suas possibilidades de atuação, do que se passa em seu imaginário sobre as pessoas com deficiência e sobre si próprio.

Segue-se, assim, para o próximo subcapítulo, no qual se analisou as concepções dos docentes de Pedagogia acerca da inclusão dos acadêmicos com deficiência.

4.4 Concepções dos professores dos cursos de Pedagogia sobre o processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência

Parto do pressuposto que todos os seres humanos são humanos. Essas diferenciações são produções humanas para atender privilégios de alguém no âmbito das relações de classes sociais.
P67³¹

Toda prática docente está alicerçada em uma determinada concepção: de homem, de sociedade e de educação. *Concepção*, neste trabalho, possui o sentido de ideia, representação ou teorização a respeito dos fenômenos da realidade. De acordo com Fuck (2014, p. 23), as concepções “[...] são fruto de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico, no qual estão incluídas as crenças e valores de cada indivíduo”.

Pontes (1992) explica que a natureza das concepções é essencialmente cognitiva, isto é, se fundamenta na forma como cada um constrói conhecimento e atribui sentido àquilo que o cerca. As concepções atuam, segundo o autor:

³¹ P67 é um dos 134 professores participantes desta pesquisa.

[...] como espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão. As concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros). (PONTES, 1992, p. 1)

A escolha de pesquisar as *concepções* visa, portanto, identificar as relações existentes entre o modo como os professores concebem a inclusão e o trabalho que estes desenvolvem frente à diversidade, bem como às (im)possibilidades de uma educação superior para todos. Buscando elucidar as concepções dos professores dos cursos de Pedagogia do Sistema ACAFE a respeito do processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência na educação superior³², perguntou-se aos docentes como entendiam o processo de inclusão dos referidos estudantes.

De modo a identificar as concepções que subsidiam o entendimento da inclusão, foi elaborado um quadro para demonstrá-las de acordo com a frequência que apareceram no relato dos participantes da pesquisa:

Quadro 4 – Concepções que subsidiam os entendimentos da inclusão na educação superior, na visão dos professores dos cursos de Pedagogia do Sistema ACAFE.

Concepções de Inclusão	RECORRÊNCIA
	Absoluto
Um direito a ser garantido/um compromisso	32
Emergencial/necessária/indispensável/fundamental/uma possibilidade/uma oportunidade	31
Uma vivência/um processo/uma realidade	25
Difícil/deficitária/limitada/complexa/polêmica	19
Exige estrutura/condições objetivas/ acessibilidade/recursos humanos/questões culturais e políticas	19
Importante/relevante/pertinente	15
Exige formação docente/formação continuada	15
Um desafio	12

³² Informações de apoio para sustentar a análise desta categoria: * Questão de pesquisa: Quais são as concepções dos professores dos cursos de Pedagogia sobre o processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência? *Questões do questionário utilizadas para responder as perguntas: 14, 15, 22 e 23.

Integração/acesso/permanência	11
Exige domínio/metodologia/preparo técnico por parte do professor	10
Aprendizagem/desenvolvimento/superação para os envolvidos	8
Ótima/positiva/válida/muito boa	3
Dificultada pelas reais possibilidades de fazer o aluno avançar	3
Uma forma de exercer o respeito ao próximo	1
Questionável, pois há diplomação de PcD sem que estas tenham condições para tal	1
Exige planejamento dos envolvidos no processo de inclusão	1
Super-estimada	1

Fonte: Primária

Dentre os dados apresentados no Quadro 4, optou-se por focalizar cinco concepções de inclusão, considerando não apenas a recorrência, mas também a relevância para as discussões pertinentes à temática desta dissertação: a inclusão como **direito**; como **imposição legal**; como **dever**; como **processo**; e, por fim, como **problemática mobilizadora da formação continuada**.

Tais concepções podem conduzir as diversas reflexões. A primeira diz respeito às “[...] distintas perspectivas ou enfoques que hoje coexistem quando se fala em inclusão” (ECHEITA, 2006, p. 76), revelando seu caráter polissêmico e multifacetado.

Ao observar que “direito” e “compromisso” foram os termos mais utilizados pelos professores para se referirem às suas concepções de inclusão, pode-se inferir que há um **reconhecimento da inclusão como direito e compromisso**, como se pode vislumbrar nas falas dos participantes a seguir:

[A inclusão é] uma questão de "direito" enquanto humano. (P50, grifo nosso)

[A inclusão é um] direito constitucional e humano. (P123, grifo nosso)

[A inclusão é] uma política de direito que deve ser assegurada para todos e que vem lentamente sendo concretizada. (P89, grifo nosso)

*Entendo [a inclusão] como um **direito** a ser atendido. (P21, grifo nosso)*

*[A inclusão é] uma realidade, uma necessidade, um **compromisso**, pois ao terminar o curso, é um profissional no mercado de trabalho e deve estar preparado. (P96, grifo nosso)*

O direito das pessoas com deficiência à inclusão na esfera educativa e no mundo do trabalho está garantido no ordenamento jurídico brasileiro, e essa garantia por sua vez, fundamenta-se nos princípios constitucionais do país como Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, cabe ao poder público efetivar a garantia dos direitos fundamentais, e uma das maneiras de se fazer isso é por meio da legislação (BRAGA e SCHUMACHER, 2013).

Pode-se dizer que as leis são formas de regular/normatizar as relações sociais e, por isso, a legislação atua como um dos determinantes dessas relações, podendo mantê-las ou modificá-las. Quanto à inclusão, ao observar que a maioria dos professores a concebe como um direito e um compromisso, pode-se considerar que tal concepção remete à inclusão como **algo que deve ser cumprido por força da legislação**. Sobre esse aspecto, Braga e Schumacher (2013, p. 386, grifo nosso) aduzem que:

[...] afirmar que a inclusão é um direito, não significa sustentar a autoaplicabilidade das leis, nem supor que sua mera existência resolva os problemas ou que baste a presença e a manifestação da coerção para que sejam efetivas. **Uma mudança legislativa é uma mudança imposta pelo Estado**. Reflete a relação Estado-coletividade. **Em virtude de imposição legal, o Estado força mudanças sociais**. No caso da legislação inclusiva, seus destinatários são tanto o poder público como a coletividade.

Percebe-se que o fortalecimento dos debates sobre inclusão nos últimos anos e a decorrente elaboração de leis, políticas e programas concernentes ao tema impulsionaram algumas modificações nas concepções a esse respeito. Contudo, como advertiram Toledo e Martins (2009, p. 4136, grifo nosso):

[...] é necessário haver uma mudança no sistema educacional, para que seja possível a efetivação de uma educação [...] a todos os alunos, **não pela imposição de leis, mas por reconhecimento de que a exclusão fere os direitos humanos**.

Dois lados, portanto, podem ser vislumbrados na concepção de inclusão como direito. Por um lado, reconhece-se o direito das pessoas com deficiência à

educação superior, por outro, revela-se a força impositiva da lei, pressionando as instituições e, por conseguinte, os professores a garantirem uma educação inclusiva. São docentes que fazem parte de um sistema social excludente, que contém uma estrutura educacional ainda precária no atendimento aos interesses e necessidades dos estudantes com deficiência.

O segundo discurso mais recorrente entre os professores exprimiu uma concepção de inclusão como algo emergencial, necessário, indispensável, fundamental, possível e oportuno, como ilustram as falas a seguir:

*[A inclusão] é **necessária** e **emergencial**, pois nas escolas de ensino fundamental e médio é cada vez mais frequente a presença de alunos com as mais variadas deficiências. (P52, grifo nosso)*

*[...] acredito ser **necessário** este processo de inclusão. É **necessário** que este jovem/adulto possa dar continuidade aos estudos. (P36, grifo nosso)*

***Indispensável** [...]. (P20, grifo nosso)*

Um primeiro olhar para o modo como os professores concebem a inclusão sugere que estes **acreditam** neste movimento. Se, por um lado, a inclusão como imposição legal pode contribuir para que os docentes a vejam como uma obrigação, por outro, percebe-se um reconhecimento de que incluir é mais do que uma determinação legal a cumprir, é uma crença na possibilidade de efetivar um direito fundamental de educação para todos.

Mas o que significa acreditar na inclusão? Como isso se expressa na prática? Fazendo uma relação entre os dados apresentados no subcapítulo anterior, pode-se pensar que *acreditar na inclusão* é um dos fatores que podem impulsionar o professor a se comprometer em um processo de formação continuada, seja por busca própria ou acessando a rede de apoio da IES.

Um segundo olhar leva a considerar que se a inclusão é necessária, emergencial, indispensável, fundamental, possível e oportuna, isto significa que ela ainda não existe. A inclusão, nessa concepção, é um **dever**, algo que está *lá* e *depois* e não *aqui e agora*. Por estar no lugar do vir-a-ser, não é realizada no presente, e sim idealizada no futuro, e quando esse momento chegar a exclusão terá sido superada. Nessa concepção, a inclusão deixa de ser vista pelo que de fato é: parte constitutiva da exclusão.

Echeita (2006) advertiu que a inclusão não se trata de um lugar, mas é,

sobretudo, uma *atitude* e um *valor* a iluminar políticas e práticas que possam dar cobertura a um direito tão fundamental quanto esquecido para tantos excluídos deste planeta: o direito à educação. A inclusão como devir se difere da noção de inclusão como **processo**, pois enquanto processo, acontece no presente, e não no futuro. Por isso, a inclusão como processo pode ser relacionada às noções de inclusão como vivência e realidade, pois todas remetem ao *presente* que, segundo Sawaia (2011b), é o tempo fundante da in/exclusão. Vejamos algumas falas que concebem a inclusão enquanto processo, vivência e realidade:

*É um **processo** que está sendo feito aos poucos [...]. (P36, grifo nosso)*

*É um **processo** necessário, que deve ser cada vez mais discutido até que se torne natural. (P54, grifo nosso)*

*É um **processo permanente e contínuo**. Estamos avançando com as vivências e com a formação. (P108, grifo nosso)*

*[A inclusão é] um **processo continuado e legítimo**, amparado nos direitos humanos e na legislação. (P125, grifo nosso)*

Compreende-se que conceber a inclusão como processo, vivência e realidade implica reconhecê-la como uma construção coletiva que se realiza no presente, em um movimento coletivo permanente.

Também apareceu com frequência, nos dizeres dos professores, a referência à inclusão como **problemática mobilizadora da formação continuada**, a exemplo das falas subsequentes:

*Entendo que [a inclusão] deve acontecer, mas **não temos formação específica** para tal. (P32, grifo nosso)*

*[A inclusão é] complicada, pela **falta de formação docente**. (P25, grifo nosso)*

*Ainda percebo que [a inclusão] é **algo que precisa avançar do ponto de vista de formação docente** e da oferta de condições apropriadas com alunos. (P62, grifo nosso)*

*[A inclusão é] um grande desafio. Uma vez que nossa formação inicial não nos capacitou para tal situação, mas **mediante a formação continuada, penso que é possível tal trabalho**. Sabe-se que essa realidade está cada vez mais presente. (P113, grifo nosso)*

*Extremamente importante, porém **demanda formação para professores e equipe pedagógica**. (P51, grifo nosso)*

*[A inclusão implica] uma **preocupação quanto à formação** no trabalho com essa clientela. P119*

Ao mesmo tempo em que a formação é citada pelos professores como sendo insuficiente, a fala de alguns reforça o fato da formação continuada ser uma das principais estratégias para lidar com as questões que a dialética in/exclusão mobiliza no trabalho docente com acadêmicos com deficiência.

Este não é o primeiro trabalho que evidencia a formação continuada como uma estratégia profícua para o propósito supracitado. Martins (2009) e Andrade (2008) são apenas alguns exemplos de autores que a evidenciaram da mesma forma. Qual o motivo de tal destaque atribuído ao processo contínuo de formação?

Se a inclusão na educação superior é um processo, apenas uma “reflexão constante sobre a prática” (ROMANOWSKI, 2012, p. 138), poderia, de fato, aproximar-se de dar conta das questões que ela suscita. No entanto, não é qualquer formação continuada que teria condições de cumprir este papel, pois muitas vezes esta assume um caráter imediatista (ROMANOWSKI, 2012). É no caminho de uma formação continuada, sistemática e prevista em políticas de desenvolvimento profissional docente que se vislumbra a sua potência como estratégia para educar a todos.

Formar-se continuamente também se mostra como uma oportunidade de revisitar e/ou reelaborar concepções sobre inclusão. Um dos docentes, por exemplo, explicitou conceber a inclusão da seguinte forma:

*O ensino superior é profissionalizante, portanto **nosso compromisso é com o mercado de trabalho e não com a inclusão**. Se a deficiência do aluno impedir a formação do perfil do profissional esperado, então não cabe inclusão. (P57)*

Pode-se compreender que o modo como o docente concebe a inclusão se relaciona com sua concepção de educação (educar para o trabalho), que por sua vez está alicerçada em uma visão de mundo capitalista e tecnológica. Libâneo (2010, p. 27-28) explicitou as relações entre educação e economia ao discorrer sobre as questões que o modelo capitalista internacional coloca para a Pedagogia:

[...] o mundo assiste hoje a intensas transformações, como a internacionalização da economia, as inovações tecnológicas em vários campos como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança do perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino.

Pode-se compreender, portanto, que a fala de P57 demonstra o modo como este se insere nesta lógica capitalista internacional e os efeitos desta na forma como se pensa a educação, e especificamente a educação superior de acadêmicos com deficiência. Paro (1998) ressaltou que há alguns equívocos na forma de pensar a educação como aquela que prepara para o trabalho. O primeiro deles diz respeito à crença de que a escola precisa contribuir com o sistema econômico para ser digna de preocupação nacional. O segundo refere-se ao discurso de que a “falta de estudo” justifica a falta de ascensão social, como se estudar garantisse um lugar na sociedade. E por fim, a terceira falácia que pode incorrer em equívoco trata-se daquela que afirma que a sociedade produtiva *precisa*, cada vez mais, de profissionais com formação acadêmica maior e mais atualizada.

Este conjunto de crenças, segundo Paro (1998) equivocadas, a respeito da relação entre educação e trabalho, reitera que “[...] preparar para o trabalho tem sido preparar para o mercado, ou seja, para o trabalho alienado” (PARO, 1998, p. 11). O autor esclareceu, ainda, que:

[...] preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola. Isso precisa ser combatido de forma veemente, pois trata de arrebatar a escola (seus fins e propósitos) das mãos do capital, ou pelo menos fazer o máximo nesse sentido. [...] É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. (PARO, 1998, p. 11-12)

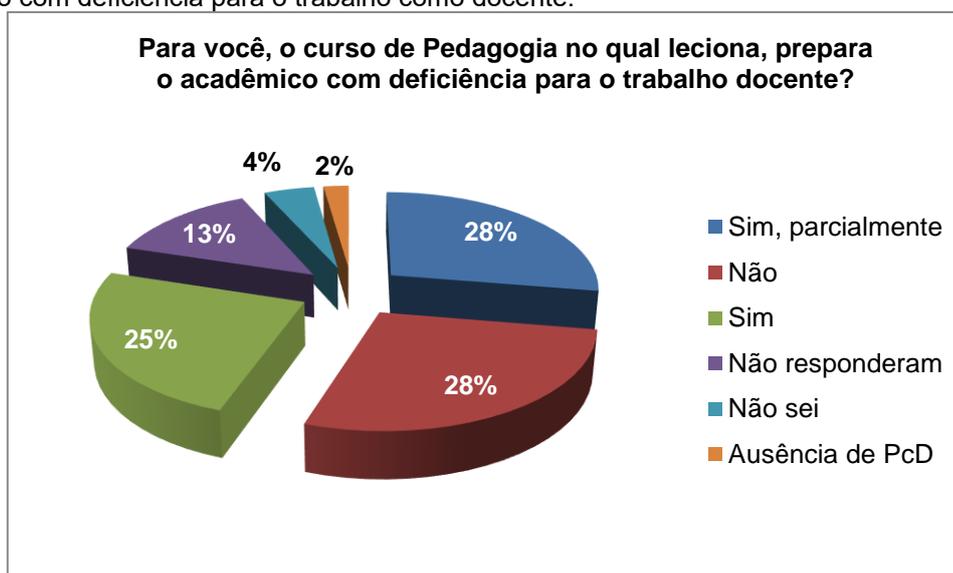
Sem a pretensão de emitir um juízo de valor à concepção emitida por P57, se é boa ou ruim, certa ou errada, o que se pode refletir a partir dela é que um processo formativo contínuo e sistemático poderia oportunizar ao docente uma compreensão de como ele chegou a essa concepção, quais perspectivas de mundo a embasam. Ao tornar-se consciente do modo como sua postura (aparentemente tão “pessoal”) foi produzida na relação com a cultura e confrontar essa conscientização com outras formas de pensar, esse professor poderá ter condições de ressignificar suas concepções e suas práticas.

O relato supracitado de P57 também evidencia que as leis e políticas de inclusão podem ser interpretadas e ou compreendidas de diferentes formas pelos

envolvidos nos processos educacionais. Como expressou Lopes (2009, p. 157), “[...] o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”, ou seja, tanto na visão de Sawaia da inclusão perversa na dialética in/exclusão, ou de Lopes quando se inclui para excluir, mesmo que conceitualmente distintas, ambas nos fazem refletir sobre a efetividade do processo de inclusão na vida do acadêmico com deficiência.

Ainda com o intuito de verificar as concepções dos docentes em relação à inclusão do acadêmico com deficiência, foi-lhes questionado se, para estes, o curso de Pedagogia no qual lecionam prepara os acadêmicos com deficiência para o trabalho como docentes. No Gráfico 12 a seguir, evidencia-se que a maioria dos participantes da pesquisa considera que o curso de Pedagogia não prepara (37; 28%) ou prepara parcialmente (37; 28%) o acadêmico para o trabalho docente:

Gráfico 12 – Concepções dos professores acerca do papel do curso de Pedagogia na preparação do acadêmico com deficiência para o trabalho como docente.



Fonte: Primária.

Nota-se que o mesmo grupo de professores que em parte percebe que suas trajetórias de formação foram insuficientes ao prepará-los para educar a todos, hoje, como formadores, entendem que o curso no qual lecionam também não prepara suficientemente o acadêmico com deficiência para atuar como professor.

Essa *história que se repete*, segundo Cortesão (2000, p.40), explica-se pelo fato de que “[...] os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente

de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto”. Se não idêntica, certamente os professores que outrora se teve exercem um papel importante no processo de constituição da identidade de cada docente. É nesse sentido que se aponta que:

[...] parece evidente, para nós, que somos cativados por professores e que acabamos por assumir a postura de alguns destes professores que nos cativaram. Apesar de se discutir teorias de aprendizagem, ao olharmos para nossos alunos, lembraremos do professor que tivemos e da forma como ele agiria em determinadas situações. Assim como o trigo lembrará à raposa o cabelo do Pequeno Príncipe³³, também nosso trabalho em sala de aula lembrará o trabalho dos professores que tivemos. (QUADROS *et. al.*, 2005, p. 10)

Se para 37 (28%) professores o curso de Pedagogia *não prepara* o acadêmico com deficiência para atuar como docente, então é possível refletir sobre o que tais professores entendem por *preparo*. Se “estar preparado” significa “estar pronto”, então, de fato, um curso não poderia alcançar este feito. Sobre esse aspecto, destaca-se a fala de P10, para quem o curso *prepara parcialmente* o acadêmico com deficiência para atuar como docente:

[O curso de Pedagogia] oferece vários componentes que tratam de educação especial na perspectiva de educação inclusiva. Porém a “preparação” para a docência se faz durante toda a profissão. (P10, grifo nosso)

Identifica-se em seu relato uma concepção de formação como processo contínuo ao longo da vida e, por conseguinte, um entendimento de que o preparo é algo que se dá durante toda a trajetória profissional. Tal concepção encontra amparo na observação de Quadros *et. al.* (2005, p. 4) quando dizem que “a formação do professor não se dá exclusivamente na licenciatura, mas durante toda a sua vida escolar e após a sua formação, na própria prática docente” e, por isso, preparar-se é um movimento ativo e inacabado, que não pode ser *garantido* por um diploma ou certificação.

A noção de que o curso de Pedagogia *não prepara* ou apenas *prepara parcialmente* o estudante para exercer a docência pode estar ancorada, ainda, na forma como esses professores vivenciam os impasses da profissão e a relação destes com seus saberes e formação. Cunha (2003, p. 17, grifo nosso) explicitou

³³ **O Pequeno Príncipe** é um clássico da literatura infantil escrito por Antoine de Saint-Exupéry que aborda, dentre outras questões, a relação do Pequeno Príncipe com a Raposa, que nesta citação serviu de inspiração para pensar a relação entre professores e seus formadores.

que:

[...] os impasses que **os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino**, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. (CUNHA, 2003, p. 17, grifo nosso)

Ainda, no que se refere ao papel do curso de Pedagogia no preparo dos acadêmicos com deficiência para a atuação docente, pode-se questionar: qual a relação do currículo desse curso com a percepção dos docentes de que este *não prepara/prepara parcialmente* o estudante para o exercício da docência?

Verificando os conteúdos que têm sido contemplados nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Sistema ACAFE, foi possível observar que os currículos são diferentes em cada instituição de ensino.

Utilizando como exemplo a UNIVILLE e a UNOCHAPECÓ, enquanto na primeira notou-se uma ênfase em conteúdos de filosofia, psicologia, relações humanas e identidade profissional, na segunda observou-se um foco em temas emergentes, como direitos humanos, diversidade religiosa e movimentos sociais. Tais diferenças podem indicar que, se construídas em um processo democrático e participativo, as matrizes curriculares podem expressar, de fato, uma seleção de conteúdos alinhados às necessidades formativas de seus estudantes, com ou sem deficiência.

Assim, se um professor percebe que o curso de Pedagogia não prepara o acadêmico com deficiência para atuar como docente, um caminho possível é trazer essa percepção à tona no processo de (re)construção do currículo do curso. Para isso, contudo, é preciso que a instituição de ensino seja guiada por princípios democráticos e participativos, que considerem o envolvimento dos professores em suas decisões, e que as matrizes curriculares sejam revistas periodicamente.

Dentre os docentes que expressaram que o curso de Pedagogia *prepara parcialmente* os acadêmicos com deficiência para a atuação docente, optou-se iniciar destacando a fala de P126:

Sim, [...], porque ele terá a base que os demais alunos têm, porém fica a desejar em algumas deficiências, as quais eles terão que buscar aprofundar-se. (P126)

Em sua fala, pode-se identificar um processo de responsabilização individual do acadêmico pelo sucesso e/ou fracasso de sua trajetória na educação superior. Ao afirmar que ao professor cabe oferecer a base e, ao aluno, aprofundar-se quando este fica a desejar *em função de sua deficiência*, denota-se, como explicaram Ambrósio, Cordeiro e Rengel (2015)³⁴, que discursos culpabilizadores podem estar circulando nas instituições de ensino, produzindo compreensões individualizadas sobre sucesso e fracasso escolar.

Apoiadas em Guareschi (2012), as referidas autoras reforçam que:

[...] a culpabilização individual é um dos aspectos que legitimam a exclusão, pois ao atribuir o sucesso e o fracasso exclusivamente ao indivíduo, deixa-se de vislumbrar os determinantes culturais, históricos e sociais que também estão em jogo. Ao serem individualmente responsabilizados por uma situação conjuntural, sem questionar e analisar suas determinações materiais, perversamente contribui-se para a perpetuação de um modo de organização escolar e social excludente. (AMBRÓSIO, CORDEIRO & RENGEL, 2015, p. 2544)

Desse modo, ao atribuir somente ao acadêmico a responsabilidade por seu sucesso e/ou fracasso na educação superior, convenientemente desvia-se o olhar do processo de ensino para a deficiência. Ao tomar esse desvio, os demais envolvidos são eximidos de sua parte como responsáveis no processo. Além disso, os fatores macroestruturais, como a organização social, política e econômica, sabidamente determinantes na produção de tal sucesso/fracasso, são deixados de fora. De acordo com Oliveira (2004, p. 195), isto significa que:

[...] o olhar dos que fazem a escola é para a 'limitação' do indivíduo e não para a estrutura organizacional e pedagógica da escola. O discente tem de se 'integrar' ao contexto escolar e essa integração depende de sua adaptação, enquanto indivíduo, ao modelo escolar estabelecido.

Esse olhar, que aparece na fala de P126 ao dizer que o acadêmico "*fica a desejar em algumas deficiências, as quais eles terão que buscar aprofundar-se*", pode ser relacionado a uma educação pautada por um modelo médico-psicológico, que privilegia o laudo médico como suporte do processo educativo. De acordo com Jesus (2013, p. 73):

³⁴ As autoras não estudaram especificamente a educação superior. Suas constatações dizem respeito ao que inferiram a partir do relato de crianças e jovens que frequentam o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Contudo, considera-se que suas colocações podem ser aplicadas à educação superior a partir do relato de P126, considerando o contexto deste trabalho.

[...] o modelo médico psicológico permite respaldar os fracassos já profetizados no ensino da pessoa em situação de deficiência, porque se baseia na busca da homogeneização a partir de um modelo idealizado e estático. Por causa de seu caráter classificatório, as potencialidades do aluno não são consideradas nesse modelo, limitando-se com isso às possibilidades de atuação pedagógica [...].

A perspectiva na qual deficiência é vista como “atributo inerente à pessoa [...]”, como algo que caracteriza seu organismo ou o seu comportamento” (OMOTE, 1994, p. 127), foi evidenciada nos relatos de P14 e P57:

*As formadas no curso de pedagogia trabalham em escolas da Educação Infantil **mesmo sendo surdas**. (P14, grifo nosso)*

*Sim [o curso de Pedagogia prepara o acadêmico com deficiência para o exercício da docência], mas para **aqueles cuja deficiência não impede o exercício da profissão**. (P57, grifo nosso)*

Quando P14 expressa que *mesmo sendo surdas*, as egressas do curso de Pedagogia trabalham como professoras, pode-se inferir que à deficiência é atribuída uma conotação de **limite**. O mesmo pode ser observado na fala de P57, que apresenta a advertência de que o curso de Pedagogia prepara, sim, o acadêmico, desde que “a deficiência não impeça o exercício da profissão”. Nessa concepção, o que impediria o exercício da docência seria a deficiência e, nesse sentido, o impedimento e o limite estariam na deficiência. Logo, o papel da formação e, por conseguinte, do professor, poderiam ir até onde “o limite da deficiência” permitisse.

P18, ao falar acerca das barreiras existentes no processo de educar a todos, afirmou que a principal delas reside em “*aceitar a condição do acadêmico ingressante e não uma adequação do curso a ele*”. Notou-se uma contradição em sua fala, uma vez que aceitar a condição do acadêmico *sem* adequar o curso às suas necessidades pedagógicas seria uma forma de exclusão: incluir para excluir.

Educar a todos é diferente de atribuir ao acadêmico com deficiência a responsabilidade de se adequar ao curso como está posto. Isto nos aproxima de uma forma de pensar a educação para todos não a partir da deficiência, mas do processo de ensino, como Vigotski apontou em suas teorias (2011³⁵). O autor aponta a necessidade de se criar outras formas de ensinar, quando as formas usuais não se demonstram como caminhos que levam ao desenvolvimento. Ao dizer que “[...]”

³⁵ Texto originalmente produzido entre os anos 1924 e 1931 (VIGOTSKI, 2011).

caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” (VIGOTSKI, 2011, p. 863), o autor identificou no *caminho* (modo de ensinar) o possível impedimento, o que podemos, apesar de o autor não ter falado especificamente para a inclusão na Educação Superior, relacionar as suas colocações com as diferentes formas de ensinar necessárias para atender as especificidades dos acadêmicos com ou sem deficiência.

Ressalta-se que focalizar os *modos de ensinar* é uma forma de reiterar que esta é a função do professor e das instituições educacionais. É um modo de seguir na contramão de uma realidade em que “[...] a tradicional função de ensinar do professor passou a ter uma complexidade da qual o mestre sente-se incapaz de dar conta” (MOROSINI, 2008, p. 102). Nesse sentido, P65 ilustra o papel do professor no processo de revisar constantemente os modos de ensinar:

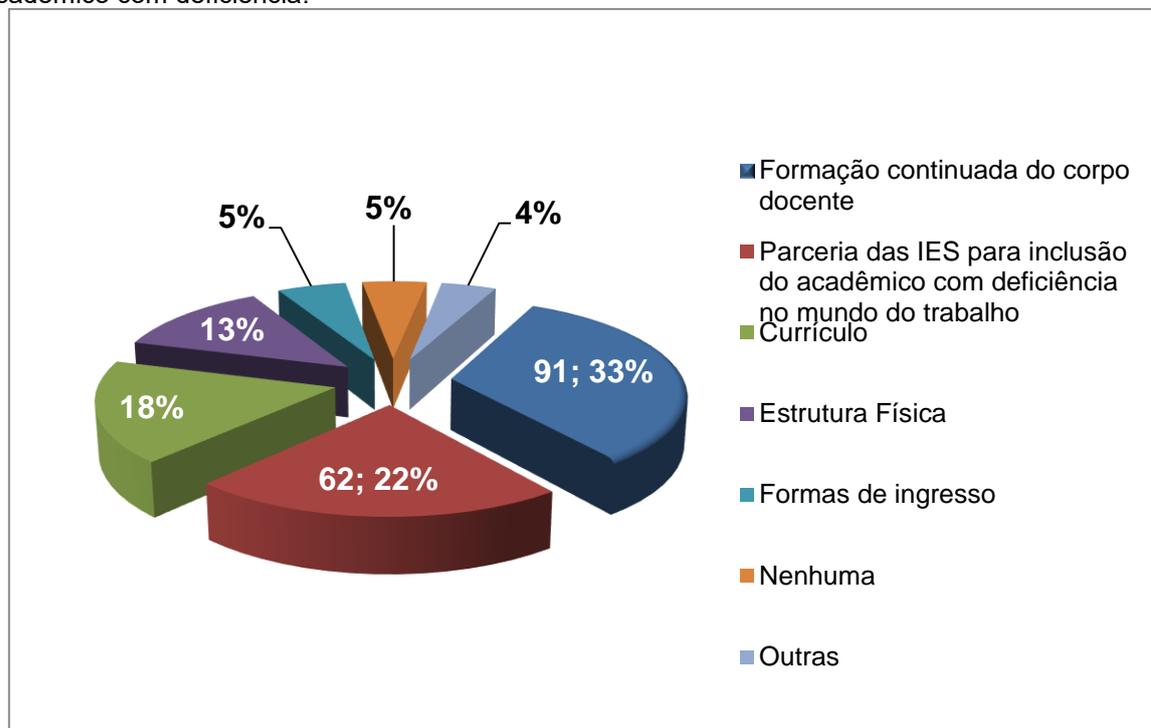
O grupo docente de uma forma geral precisa atualizar-se e interessar-se mais pela temática, pois muitos ainda não se conscientizaram acerca do seu papel nesse processo. (P65)

Compreende-se que essa conscientização de que fala P65 pode ser favorecida justamente em processos sistematizados de formação continuada, que possibilitem momentos de reflexão sobre si, seus saberes e suas práticas. Assim posta, a formação docente continuada poderia:

[...] apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme **um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.** (IMBERNÓN, 2010, p. 47, grifo nosso)

Não é à toa que para a maioria (91; 33%) dos participantes da pesquisa, a principal barreira existente no curso de Pedagogia na instituição em que leciona, que necessita de adequações para a inclusão do acadêmico com deficiência, é a **formação continuada do corpo docente**, conforme explicitado no Gráfico 13:

Gráfico 13 – Barreiras existentes no curso de Pedagogia nas instituições de ensino em que os professores lecionam que, na opinião destes, necessitam de adequações para a inclusão do acadêmico com deficiência.



Fonte: Primária.

É interessante pensar que a formação continuada possibilita a descontinuidade dos modos cristalizados de ensinar e ser professor. A ideia de descontinuidade em educação, proposta por Larrosa (2003), é explicada por Quadros *et. al.* (2005, p. 5) como uma “[...] perturbação ao modelo de figura do professor já formada e já posta, de um imaginário social já construído”. Assim, promover a descontinuidade nos processos de formação continuada de professores pode abrir espaço para:

[...] o ‘porvir’, ou seja, para um professor a ser formado sem uma identidade já pronta – a identidade do outro – mas propenso a construí-la, nos seus medos, nas suas dúvidas, na insegurança e na coragem de mostrar-se único, capaz e cheio de esperanças de constituir-se a partir de si mesmo. Neste caso, formar o professor no ‘porvir’ seria formá-lo com uma imagem a qual não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer. Como um professor que nasce e que não se constitui [apenas] pela imagem do outro (tendo como outro o professor que já teve). (QUADROS *et. al.*, 2005, p. 5-6)

Acrescenta-se que é neste porvir que podem ser vislumbrados caminhos alternativos de ensinar, alicerçados em uma concepção de deficiência como aquela que “serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação,

indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Se ensinar acadêmicos com deficiência configura-se, hoje, como uma situação desafiadora aos professores atuantes na educação superior, então concorda-se com Imbernón (2010) quando diz que é preciso substituir, progressivamente, uma formação padronizadora e solucionadora de problemas genéricos, dirigida por especialistas acadêmicos, por “[...] uma formação que se aproxime das situações problemáticas em seu próprio contexto, [...] [que] ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação”. (IMBERNÓN, 2010, p. 55)

Educar a todos é um processo e, por isso, requer formação e trabalho permanentes por parte de todos os envolvidos. Nesse sentido, elegeu-se a fala de P93 para inspirar o que pode ser feito quanto à formação continuada dos professores dos cursos de Pedagogia no trabalho com acadêmicos com deficiência: ***“Estamos trabalhando para isso”***.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “A PRESENÇA DISTANTE DAS ESTRELAS”

*Quando, Lídia, vier o nosso outono
Com o inverno que há nele, reservemos
Um pensamento, não para a futura
Primavera, que é de outrem,
Nem para o estio, de quem somos mortos,
Senão para **o que fica do que passa**
O amarelo atual que as folhas vivem
E as torna diferentes.*

Ricardo Reis

O outono de Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa, é profícuo para situar esta etapa da dissertação: um momento de finalizar, ainda que sem considerar concluídas, as reflexões sobre a formação continuada dos professores dos cursos de Pedagogia do Sistema ACAFE no trabalho com acadêmicos com deficiência. Tendo como inspiração a epígrafe supracitada, “reservemos um pensamento [...] para o que fica do que passa” (PESSOA, 1946, s/p).

O que fica das páginas até aqui escritas? Fica, inicialmente, o vislumbre da trajetória de uma pesquisadora iniciante “sem medo de ser amorosa”, cuja história pessoal e profissional, marcada por constantes desafios na tarefa de assegurar os direitos de crianças e adolescentes, se deparou com relatos de formação continuada de mais de uma centena de professores que vivenciam no trabalho docente os desafios de ensinar acadêmicos com deficiência.

Neste encontro, algumas considerações puderam ser feitas a partir da questão central desta pesquisa: *Como ocorre a formação continuada dos professores dos cursos de Pedagogia das instituições do Sistema ACAFE no desenvolvimento do trabalho com acadêmicos com deficiência?* Essa pergunta mobilizou a investigação em direção aos aspectos da formação e do trabalho docente na educação superior, bem como as concepções de inclusão que perpassam o trabalho com acadêmicos com deficiência.

A começar por alguns aspectos do perfil dos professores aqui investigados, foi possível identificar uma prevalência do sexo feminino dentre os docentes que sugere a persistência de um processo histórico no qual o papel de ensinar é compreendido como um papel materno. Compreensão esta que é resultante, dentre outros fatores, das construções ideológicas acerca da participação da mulher no mundo no trabalho (TAMBARA, 1998). A faixa etária da maior parte dos docentes encontra-se entre 40 e

60 anos, indicando que os professores de Pedagogia do Sistema ACAFE possuem vivências e experiências, que poderão contribuir no desenvolvimento do seu trabalho com acadêmicos, com ou sem deficiência. O fato de grande parte ter filhos, fez com que se refletisse sobre os diversos papéis que podem ser ocupados por essas professoras que também são mães, e por isso precisam ser compreendidas a partir dos diversos papéis que assumem. Muitos dos participantes (67%) não possuem graduação em Pedagogia, curso em que hoje atuam, e essa multiplicidade de lugares de fala e formação pode indicar tanto uma possibilidade de trabalho multidisciplinar, quanto uma heterogeneidade que beira à fragmentação de saberes, divididos em especialidades.

Quanto à carga horária dedicada ao curso de Pedagogia, os docentes na sua maioria trabalham até 10 horas semanais, o que denota um regime de trabalho parcial. O fato de a maioria dos docentes trabalhar nesse regime de trabalho sugere uma possível fragilidade no envolvimento dos docentes com o curso, bem como a possibilidade de que complementem horas de trabalho em outras instituições de ensino, com o objetivo de aumentar a renda. Se essa última opção for a que prevalece, então a aparente melhoria deste vínculo esconde a perpetuação da intensificação e precarização do trabalho docente.

Com relação ao processo de formação continuada desses docentes, foram sinalizadas como principais necessidades formativas, no que se refere ao trabalho com acadêmicos com deficiência, a apropriação das teorias e legislações existentes sobre inclusão, educação especial e características das deficiências, bem como o aperfeiçoamento didático e metodológico concernente às formas de ensinar a esses estudantes. A partir da constatação dessas demandas, foi possível notar que há uma necessidade de aproximação entre teoria e prática, bem como uma implicação por parte dos docentes em querer aprender outras formas de ensinar.

No que concerne ao trabalho dos professores com acadêmicos com deficiência na educação superior, observou-se que tais estudantes estão presentes nas salas de aulas de 85% dos professores pesquisados. Muitos (75%) dos docentes demonstram valorizar a experiência profissional como subsídio para o seu trabalho, indicando que esta lhes proporciona a segurança necessária para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Um dado importante que surgiu no processo de análise foi o de que a maioria dos professores, mesmo que se sinta desafiada, declarou não sentir dificuldade no

trabalho com os referidos estudantes. O motivo, segundo eles, reside justamente no fato de que se reconhecem preparados para tal, bem como recebem apoio da instituição em que atuam. O desafio que vivenciam com maior recorrência diz respeito à metodologia de trabalho (66%), o que reforça a necessidade formativa em didática/métodos/estratégias de ensino por eles apontada. Entretanto, há que se considerar a possibilidade de dúvidas, receios e preocupações relacionados ao modo de ensinar e como trabalhar com esses alunos, bem como uma expectativa de que uma formação adequada dê conta de atenuar tais sentimentos.

Constatou-se, porém, que pode haver um lado oportuno na dúvida e nas perguntas ainda sem resposta que ecoam nas falas dos docentes. Elas podem, conforme indicaram Cordeiro e Antunes (2010), contribuir com uma ampliação de consciência do que é ser professor, como é possível ensinar, o que se passa no imaginário docente sobre inclusão, pessoas com deficiência e sobre si mesmo.

Quanto às diversas concepções de inclusão apresentadas pelos professores, foram destacadas algumas, conforme a frequência com que surgiram. Alguns conceberam a inclusão como direito; outros, como imposição legal. Outros, ainda, dela falaram como algo que não existe no presente, mas como devir ou como processo. A inclusão também apareceu como problemática mobilizadora da formação continuada, reiterando-a como mais uma necessidade formativa atual desses professores.

Estas foram algumas das considerações que emergiram das categorias de análise. Ao olhar, contudo, para a dissertação como um todo e sua temática central (formação continuada de professores dos cursos de Pedagogia do Sistema ACADE para o trabalho com acadêmicos com deficiência), há algumas reflexões que se fazem pertinentes.

Quando Santos (2002) afirmou que o curso de Pedagogia é o único curso superior que dispõe de ferramentas teóricas e experienciais na formação de professores para atuarem no ensino comum ou especial, de modo a contemplar coerentemente os pressupostos de uma educação inclusiva, foi possível perceber quanta expectativa pode ser colocada sobre a formação inicial.

O que se ouviu, todavia, a partir das vozes dos docentes pesquisados, é que somente a graduação, em Pedagogia, Licenciaturas ou outros cursos, não garante o desenvolvimento de um trabalho pautado nos princípios de inclusão de estudantes público da Educação Especial. Além da especialização na área ter se tornado um

requisito para atuar como professor no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009), foi evidenciada a necessidade de um processo contínuo de formação.

A formação continuada apareceu, neste trabalho, como uma estratégia relevante para lidar com as questões postas, no cotidiano das universidades, no que se refere aos acadêmicos público da educação especial. Isto porque os professores, que parecem ser formados para ensinar de forma homogênea, podem encontrar, na continuidade da formação, a descontinuidade de formas cristalizadas de ensinar, que se mostram inférteis no trabalho com acadêmicos com deficiência.

A reinvenção das formas de ser docente, promovida por processos de formação continuada de professores, pode abrir espaço para que novos caminhos de ensino possam ser pensados e colocados em prática pelos docentes, fazendo valer a tese de que “[...] caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” (VIGOTSKI, 2011, p. 863). Os docentes são parte dessa cultura que pode contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial e, nesse sentido, formar-se continuamente é uma maneira de elevar a probabilidade de que suas estratégias de ensino estejam alinhadas às necessidades educacionais dos estudantes, com ou sem deficiência.

Não é novidade expor que ser professor hoje e lidar com as diferenças na educação superior configura-se como uma situação desafiadora. Por isso, compreende-se que é a partir de cada desafio vivenciado no cotidiano que os processos de formação devem emergir, e não de soluções padronizadas para problemas genéricos, como advertiu Imbernón (2010). É preciso, como já afirmado por Arroyo (2007), que a formação continuada nasça das inquietações práticas.

E por falar em inquietações, retomar aquelas que constituíram as questões de pesquisa desta dissertação³⁶ permite, agora, contemplar as aprendizagens que foram construídas neste processo de investigação e que transformaram minha forma de ver o mundo. Contemplando a “intelectual sem medo de ser amorosa” que chegou ao Mestrado enxergando a si mesma como uma profissional que luta por garantir direitos, hoje o que vejo é uma professora, educadora, assistente social e

³⁶ 1. Como ocorre a formação inicial e continuada dos professores do curso de Pedagogia no que se refere à inclusão na educação superior? 2. Como se configura o trabalho docente com acadêmicos com deficiência na educação superior? 3. Quais são as concepções dos professores dos cursos de Pedagogia sobre o processo de inclusão dos acadêmicos com deficiência?

pesquisadora que, ao ler a expressão “garantir direitos”, critica o verbo “garantir” pensando se essa garantia é, de fato, possível, e a quem compete efetivá-la.

Hoje, consigo compreender que há múltiplas determinações (sociais, econômicas, políticas, legais, subjetivas etc.) que perpassam a possibilidade de assegurar o direito à educação a todas as pessoas, com ou sem deficiência. E que a inclusão não se constitui como alternativa à exclusão, mas como parte constitutiva desta, configurando o que Sawaia (2012) chamou de dialética exclusão/inclusão: um processo social, histórico, complexo e multifacetado, que é produto do funcionamento de um sistema capitalista, sustentado por relações sociais desiguais que perpetuam a lógica de segregação.

Nesse contexto, compreendo a educação para todos promulgada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) como direito a ser assegurado e como um percurso em construção, que demanda trabalho e formação *permanentes* por parte de todos os envolvidos. A formação, contudo, não é a única maneira de assegurá-la, apesar de ser uma importante estratégia na direção de uma educação para todos. Reitera-se, nesse sentido, a preocupação sinalizada no estudo de Agapito (2013, p. 36), para “[...] não se esperar apenas do professor, ou de sua formação, todas as soluções para as questões mal resolvidas da educação”. É importante tensionar, que mesmo “capacitados” para a inclusão, os docentes enfrentam limites no ingresso de estudantes cujo perfil profissiográfico encontram-se distantes dos currículos dos cursos de graduação, o que sugere reflexão e estudos aprofundados quanto ao próprio currículo das instituições de educação superior. A forma como os currículos estão estruturados, em suas questões pedagógicas, estruturais e temporais são acessíveis á todos os alunos? Estes podem ser alterados para atender as demandas específicas dos acadêmicos com deficiência?

Intensifica-se, a partir dessas considerações, uma noção de inclusão não como lugar a se chegar, mas como um processo e um valor a iluminar políticas e práticas no âmbito da educação superior que, por iluminar, seria como a “presença distante das estrelas”³⁷, direcionando o caminho.

³⁷ Do poema “Das utopias”, de autoria de Mário Quintana, citado na epígrafe do Capítulo 1 dessa dissertação: “Se as coisas são inatingíveis, ora... / Não é motivo para não querê-las! / Que tristes os caminhos se não fora / A presença distante das estrelas”.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Juliano. **A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: um olhar para a diversidade.** Dissertação de Mestrado. 195 f. 2013. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano Aguiar. **Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de Administração.** Tese de Doutorado. 2012. Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua.** Papyrus Editora, 1999.

AMBRÓSIO, Daniela; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; RENGEL, Juliana Testoni dos Santos. **Vivências de alunos com deficiência no atendimento educacional especializado: descortinando a dialética inclusão/exclusão na escola.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., Curitiba. Trabalhos completos. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17797_7691.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

ANDRADE, Simone Girardi. Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos. **Poiésis**, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 86-100, jan./abr. 2008.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191 a 209.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AULETE, Caldas. Dicionário escolar da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. Lisboa: Portugal, 1977.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas.** Dissertação de Mestrado. 179 f. 2014. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

BEYER, Hugo Otto. O Projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, Denise Meyrelles de *et alii*. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação** (online), v. 3, n. 59, p. 1-11, jul. 2012.

BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 375-392, mai./ago. 2013.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 599-610, maio/ago. 2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. **Lei nº 12.796, 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. Brasília, DF, 2013.

_____. **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). Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: 2008.

_____. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia – licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRITO, Nazineide. Educação inclusiva e o (des)preparo do professor: breves considerações. *In: FIGUEIRA, Markus. et. al. (org.). Educação inclusiva: uma visão diferente.* 2. ed. Natal, RN: EdUFRN, 2004, p. 41-45.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores.** Trabalho apresentado em reunião da LASA – *Latin American Studies Association.* Chicago, IL: set. 1998. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial (UFSM)**, n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/4350/pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

CENCI, Angelo Vitório. Para além de doutrinação e espontaneísmo: desafios atuais da educação moral à escola. **Revista Pragmateia Filosófica**, ano 1, n. 01, out. 2007. Disponível em: <<http://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v1-n1-out-2007-para-alem-de-doutrinacao.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva.

In: _____; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Vol. 2. Achiamé, (1980).

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. ver. e ampl. - São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE JUNIOR. João-Francisco. **O que é realidade?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. (páginas 161 a 182).

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. Dissertação de Mestrado. 227 f. 2011. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

FLORIANÓPOLIS. **Associação Catarinense das Fundações Educacionais – 25 anos**. Florianópolis: ACAFE, 1999.

_____. Estatuto ACAFE (2003). Disponível em: <<http://www.new.acao.org.br/acao/acao/estatuto>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 47ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 2.ed.

FUSARI, José Cerchi; RIOS Terezinha Azerêdo. **A educação do educador em serviço**: o treinamento de professores em questão. São Paulo: Cortez, 1998.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Rosalba Maria. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. *et. al.* (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 29-38.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro – RJ: Livros Técnicos e Científicos. Editora S. A. 1988.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, D. M.. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: Notas para uma dialógica da transmissão. In: Larrosa, Jorge. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, M. C. **(Im)possibilidades de pensar a inclusão**. In: Reunião Anual da ANPEd, 30. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3203--Int.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MACHADO, F. C. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (Orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 57-69.

MARTINS, José de Souza. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: _____ **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 153-174.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. **O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico**. Educ.soc.; Campinas, vol.25, n 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MICHAELIS. **Dicionário prático da língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EdUFRN, 2014, p. 143-175.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PARO, Vitor. **Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. (1998). Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

PASSOS, Ester dos. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura**. Dissertação de Mestrado. 2013. 128 f. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

PERLS, Frederick S. **Gestalt-terapia explicada**. São Paulo: Summus, 1977.

PESSOA, Fernando. **Odes de Ricardo Reis**. Lisboa: Ática, 1946. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/403>>. Acesso em: 19 out. 2016.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 2010, v. 22, n. 2, p. 355-364.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. Tese de Doutorado. 2014. 208 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

_____. **Parecer referente ao exame de qualificação da dissertação de mestrado intitulada *A formação continuada dos professores dos cursos de Pedagogia no trabalho junto a acadêmicos com deficiência*, da mestrandia Fabiana Ramos da Cruz Cardozo (UNIVILLE)**. 2016. 6 f. Chapecó, 23 de julho de

2016.

PONTES, João Pedro. Concepção dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In:_____. **Educação Matemática: Temas de Investigação**. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992, pp.185-329.

PORTAL BRASIL. **Matrículas de pessoas com deficiência em universidades cresceram 933% em dez anos (2014)**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

QUADROS, Ana Luiza de. et. al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com a nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 2005.

RECH, T. L. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (Orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

RENGEL, Juliana Testoni dos Santos; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; STEINER, Daiana Rabock. **Identidade docente e inclusão escolar: um estudo sobre a produção acadêmica brasileira (2008-2014)**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., Curitiba. Trabalhos completos. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17734_7690.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada**. (1998). Revista da ESES, 9, Nova Série, 79-87.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaber, 2012.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. **A Dialética da Exclusão/Inclusão” na História da Educação de alunos com deficiência**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002

SANTOS, Juliana Testoni dos. Professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente. Dissertação de Mestrado. 2016. 112 p. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: _____. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: _____. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Valdicléia Machado da. Ações de formação continuada: necessidades formativas e fontes de aprendizagens docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. 2014. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

STRECK, Danilo R. **Pesquisar é pronunciar o mundo**. Curitiba: ANPED Sul, 2004.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública do século XIX. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPeI, n. 3, p. 35-58, abr. 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THOMA, Adriana da Silva. **A inclusão no ensino superior**: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial”. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 15 – Educação Especial. Caxambu, MG: 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky**. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298_1675.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pag.**, Campinas, n. 17-18, 2002.

VIEIRA, Sofia Lercher. Escola – **função social, gestão e política educacional**. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela das (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 129-145.

VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.**, 2011, v. 37, n. 4, p. 863-869.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS³⁸ OFERECIDOS NAS INSTITUIÇÕES DO SISTEMA ACAFE, COM DESTAQUE PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.

INSTITUIÇÃO DO SISTEMA ACAFE	FONTE DE DADOS	ARTES	LETRAS	PEDAGOGIA	HISTÓRIA	MATEMÁTICA	MÚSICA	QUÍMICA	CIÊNCIAS SOCIAIS OU SOCIOLOGIA	CIÊNCIAS REIGIÃO	TEATRO	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	GEOGRAFIA	INFORMÁTICA	ENFERMAGEM	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	FÍSICA	INTERCULTURAL INDÍGENA	TOTAL LICENCIATURAS
FURB	SITE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							12
UNIBAVE	SITE			X								X								2
CATÓLICA SC	EMAIL																			0
UNESC	EMAIL	X	X	X	X	X						X		X			X			8
UNIVALI	EMAIL	X	X	X EAD	X	X	X					X								7
UNIFEBE	SITE			X								X								2
UNIDAVI	SITE	X		X								X	X		X		X			6
UNIPLAC	SITE	X	X	X		X	X					X			X	X	X			9
UNIVILLE	FOLDER	X	X	X	X							X					X			6
UDESC	SITE	X		X	X	X	X	X			X	X		X				X		10
UNC	SITE	X	X	X	X	X	X		X			X					X			9
UNOCHAPECÓ	SITE	X	X	X		X				X		X	X				X		X	9
UNIARP	SITE	X	X	X	X	X						X		X			X			8
UNOESC	EMAIL	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X			13
USJ	SITE			X						X										2
UNISUL	EMAIL		X	X	X	X		X				X		X			X			8
TOTAL POR CURSOS		11	10	15	9	10	6	4	3	3	2	14	4	5	3	1	9	1	1	111

Ano da informação: 2015.

³⁸ Todos os dados referentes as licenciaturas existentes, foram retirados do sitio das IES pesquisadas do Sistema ACAFE.

APÊNDICE B – CARTA CONVITE**CARTA AOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO SISTEMA ACAFE**

Prezado Professor ou Prezada Professora,

Convidamos você a participar, como voluntário (a) anônimo(a), da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Fabiana Ramos da Cruz Cardozo, vinculada a linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

A presente pesquisa tem como objetivo Compreender como ocorre a formação continuada dos professores dos cursos de Pedagogia das Instituições do Sistema ACAFE, no que se refere ao desenvolvimento do trabalho junto aos acadêmicos com deficiência.

A pesquisa acontecerá na forma de questionário e as respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação “DAS BARREIRAS AOS LIMITES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PARA O TRABALHO COM ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA.”, que está sob orientação da professora Dra. Sonia Maria Ribeiro.

Solicitamos que após o preenchimento do questionário, a entrega seja ao Chefe do departamento do Curso de Pedagogia da sua Instituição, pessoa de referência, em um prazo de 10 dias após o recebimento (favor retornar o questionário, lacrado, no mesmo envelope de recebimento, que já com fita adesiva).

Vale ressaltar que a sua participação é de grande importância para a realização desta pesquisa e desde já agradecemos a sua cordial atenção.

Coloco-me à disposição. Meus dados (e-mail: fabiana.cardozo@gmail.com Telefones (47) 9103-1869 (47) 3473-1425.

Atenciosamente,

Fabiana Ramos da Cruz Cardozo e Sonia Maria Ribeiro.

Caso queira se identificar para futuramente receber o resultado da pesquisa, favor

Preencher os dados que seguem:

Professor (a): _____

Instituição: _____

Telefones para contato: _____

E-mail: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO**EIXO I: PERFIL DO /A PROFESSOR(A)****1. Sexo:**

() Feminino () Masculino

2. Idade:

- () 20 a 29 anos
() 30 a 39 anos
() 40 a 49 anos
() 50 a 59 anos
() 60 anos ou mais

3. Tem filhos?

- () Não
() Sim. Quantos? ()

4. Qual a sua formação acadêmica? (Indique quantas alternativas forem necessárias)

- () Ensino Superior: Pedagogia () Outro Curso: Qual? _____
() Pós- Graduação (Especialização): Qual? _____
() Pós- Graduação (Mestrado): Qual? _____
() Pós- Graduação (Doutorado):Qual? _____

5. Na formação acadêmica mencionada, você teve contato com conteúdos referentes ao trabalho do professor na inclusão de pessoas com deficiência?

- () Não
() Sim. Quais: _____

6. Você possui algum tipo de deficiência?

- () Não
() Sim. Qual? _____

7. Essa deficiência interfere no seu trabalho?

- () Não
() Sim. Como? _____

8. Tem pessoa com deficiência na família?

- () Não () Sim

EIXO II: PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

9. Durante quantos anos você exerce o trabalho de professor(a)?

- Este é o primeiro ano
 De 2 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 Mais que 21 anos

10. Qual seu tempo de trabalho como professor(a) no curso de Pedagogia:

- Este é o primeiro ano
 De 2 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 Mais que 11 anos

11. Qual a sua carga horária total no curso de Pedagogia da IES da ACAFE?

- Até 10 horas semanais
 de 11 a 20 horas semanais
 de 21 a 30 horas semanais
 Mais de 40 horas semanais

12. As Formações Profissionais Docentes, quando oferecidas, atendem suas necessidades, para o desenvolvimento do trabalho com os acadêmicos?

- Não Sim

13. Você recebe apoio da Instituição quando encontra barreiras e ou necessita de auxílio para desenvolver o trabalho com acadêmicos com demanda específica?

- Não Sim

EIXO III: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA O TRABALHO COM ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

14. Como você entende a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior?

15. Você já teve acesso à informações referentes políticas de inclusão de pessoa com deficiência no Ensino Superior?

- Não Sim.
Em caso afirmativo, como?

16. Considerando a Formação Continuada dos Professores, aponte sugestões de temas específicos, que sejam relevantes, no desenvolvimento do trabalho com acadêmicos com deficiência matriculados nos curso de Pedagogia das Instituições que compõem o Sistema ACAFE.

17. Nos cursos de Pedagogia no qual leciona, você trabalha com acadêmicos com deficiência?

Não Sim.

Em caso afirmativo, quantos apresentam deficiência do tipo:

a. Visual

b. Auditiva

c. Física

d. Intelectual

e. Outras: _____

18. O ingresso do acadêmico com deficiência traz desafios para o trabalho docente?

Não Sim

Em caso afirmativo, quais? _____

19. A Instituição de Ensino Superior que você trabalha, oferece formação específica, para a inclusão dos Acadêmicos com deficiência?

Não Sim

20. Quando a Instituição não oferece, você às realiza de forma autônoma?

Não Sim

21. As experiências adquiridas na prática docente, proporcionam subsídios para atuar junto aos acadêmicos com deficiência?

Não Sim

22. Para você, o curso de Pedagogia no qual leciona, prepara o Acadêmico com deficiência para o trabalho como docente?

Sim

Não.

Comente: _____

23. Na sua opinião, quais as barreiras existentes no Curso de Pedagogia da Instituição no qual você leciona, que necessitam de adequações, para a inclusão do Acadêmico com deficiência? Assinale quantas alternativas forem necessárias.

- Estrutura física
 Currículo
 Formas de ingresso
 Formação continuada do corpo docente
 Parceria das Instituições, para inclusão dos acadêmicos com deficiência no mercado de trabalho.
 Nenhuma
 Outras. Quais? _____

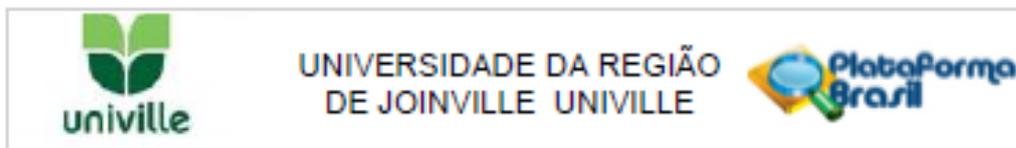
Comente:

24. No exercício da profissão, como professor Universitário do curso de Pedagogia do Sistema ACAFE, você enfrenta dificuldades para realizar o trabalho com os acadêmicos com deficiência?

- Sim Não

Comente:

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO SISTEMA DA ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS - ACADEMIA DE ACADEMIA (ACAFE), PARA O TRABALHO COM ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA.

Pesquisador: FABIANA RAMOS DA CRUZ CARDOZO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 47476915.6.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.269.576

Apresentação do Projeto:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.201.020.

Objetivo da Pesquisa:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.201.020.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.201.020.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.201.020. A pesquisadora respondeu a todas as pendências e o projeto de pesquisa está de acordo com a Resolução 466/12 e complementares.

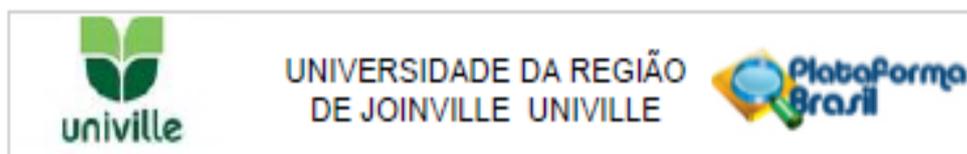
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.201.020.

Recomendações:

Não se aplica.

Endereço: Rua Paulo Matschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
 Bairro: Zona Industrial CEP: 80.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3481-0235 E-mail: comitete@univille.br



Continuação do Parecer: 1.209.576

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO SISTEMA DA ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS - ACAFE, PARA O TRABALHO COM ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA", sob CAAE 47476915.6.0000.5366 teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) FABIANA RAMOS DA CRUZ CARDOZO, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do Item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://community.univille.edu.br/cep/statusparecer/577374>).

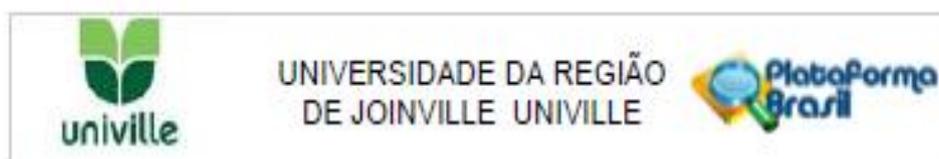
Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_554004.pdf	28/09/2015 20:53:58		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_Resp02_CEP_FabianaCardozo.pdf	28/09/2015 20:53:11	FABIANA RAMOS DA CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ALTERADO_CEP_FABIANA CARDOZO.pdf	08/09/2015 21:01:26	FABIANA RAMOS DA CRUZ CARDOZO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Resposta_CEP_FabianaCardozo.pdf	08/09/2015 20:49:08	FABIANA RAMOS DA CRUZ CARDOZO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TCLE_Resposta_CEP_FabianaCardozo.pdf	08/09/2015 20:48:13	FABIANA RAMOS DA CRUZ CARDOZO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Resposta_CEP_FabianaCardozo.docx	08/09/2015 20:43:10	FABIANA RAMOS DA CRUZ CARDOZO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_CORRIGIDA_CEP_FABIANA_CARDOZO.pdf	08/09/2015 20:38:43	FABIANA RAMOS DA CRUZ	Aceito
Outros	DOC AUTORIZAÇÃO ACAFE.jpg	22/07/2015		Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3481-0235 E-mail: comitetic@univille.br



Continuação do Parecer: 1.209.570

Outros	DOC AUTORIZAÇÃO ACAFE.jpg	20:33:52		Aceito
--------	---------------------------	----------	--	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 08 de Outubro de 2015

Assinado por:
 Elaine Abril Gordon Findlay
 (Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Matschizki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3481-0235 E-mail: comitacia@univille.br

AUTORIZAÇÃO

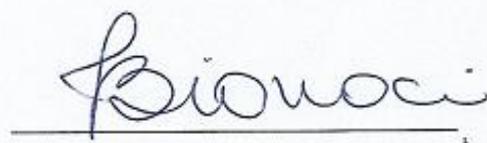
Nome do autor: Fabiana Ramos da Cruz Cardozo

RG: 3.245.592-5

Título da Dissertação: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO SISTEMA ACAFE PARA O TRABALHO COM ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA”.**

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 01 de fevereiro de 2017.



Nome