



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2024v26id5271>

Inclusão na Educação Superior: formação inicial e continuada dos docentes

Inclusion in Higher Education: initial and continuing teacher training

Inclusión en la Educación Universitaria: formación inicial y continua de los profesores

Eliane Aparecida Piza Candido - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | Araraquara | SP | Brasil. E-mail: pizaeliane@hotmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6502-3834>

Mariana Garcia Delgado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | Araraquara | SP | Brasil. E-mail: mariana.delgado@unesp.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0355-1436>

Relma Urel Carbone Carneiro - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | Araraquara | SP | Brasil. E-mail: relma.urel@unesp.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8961-3617>

Resumo: O artigo discute a formação de docentes na Educação Superior, destacando a carência na capacitação para a inclusão de estudantes com deficiência, especialmente obtida pela conclusão de bacharéis e tecnólogos. Utilizando de um recorte da dissertação de mestrado de uma das autoras, aprovada pelo comitê de ética e pesquisa, tem-se como objetivo analisar a formação inicial e continuada de onze docentes que atuavam com estudantes com deficiência em um centro universitário privado do estado de São Paulo, por meio de uma entrevista semiestruturada. Os resultados mostram que a maioria dos docentes entrevistados possuía formação inicial em cursos de bacharelado e tecnológicos, sem a devida preparação pedagógica para a inclusão, resultando em práticas educativas inadequadas. Enfatiza-se, assim, a necessidade de uma formação sólida e contínua, que inclua disciplinas teóricas e práticas visando à qualificação de docentes críticos e reflexivos, capazes de implementar práticas para um ensino de qualidade e equidade.

Palavras-chave: inclusão; formação docente; educação superior.

Abstract: This article discusses the training of teachers in Higher Education, highlighting the lack of training for the inclusion of students with disabilities, especially among those who have completed bachelor's and associate degrees. Drawing on an excerpt from the master's thesis of one of the authors, which was approved by the ethics and research committee, this study aims to analyze the initial and continuing education of eleven teachers working with students with disabilities at a private university center in the state of São Paulo through a semi-structured interview. The results indicate that most of the interviewed teachers had initial training in bachelor's and associate programs but lacked the necessary pedagogical preparation for inclusion, leading to inadequate educational practices. Therefore, this study underscores the need for comprehensive and continuous training, incorporating both theoretical and practical disciplines, to qualify critical and reflective teachers capable of implementing effective and equitable educational practices.

Keywords: inclusion; teaching training; higher education.

Resumen: El artículo discute la formación de profesores en la Educación Universitaria, destacando la brecha en la capacitación para la inclusión de estudiantes con discapacidad, especialmente obtenida por la conclusión de grados y tecnólogos. Usando un recorte de la disertación de máster de uno de los autores, aprobada por el comité de ética e investigación, su objetivo es analizar la formación inicial y continua de once profesores que trabajaron con estudiantes con discapacidad en un centro universitario privado del estado de São Paulo a través de una entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que la mayoría de los profesores entrevistados tenían formación inicial en cursos de grado y tecnológicos, sin la preparación pedagógica adecuada para la inclusión, resultando en prácticas educativas inapropiadas. Esto pone de relieve la necesidad de una formación sólida y continua, que incluya asignaturas teóricas y prácticas orientadas a la cualificación de profesores críticos y reflexivos, capaces de implementar prácticas para una enseñanza de calidad y equitativa.

Palabras clave: inclusión; formación de profesores; educación universitaria.

1 Introdução

A Educação Superior no Brasil tem um histórico recente em relação às universidades da Europa. Embora tenham as primeiras universidades do país surgido em meados do século XX, é somente na década de 1990 que passa-se a discutir suas questões legais, diante das inúmeras normatizações elaboradas internacionalmente.

No Brasil, destaca-se a Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996, que discorre, entre outros assuntos, sobre os princípios da educação e o perfil dos docentes nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 1996). Na Educação Superior, o docente é aquele que tem competência técnica, ou seja, tem o “domínio da área de conhecimento, na qual atua” e (Morosini, 2000, p. 12), ainda, “discute a competência científica do professor como resultante da imbricação entre competência técnica e poder social” seja pela obtenção do título de mestre ou doutor, juntamente com as suas experiências sociais.

Contudo, de acordo com David (2017), a maior parte da formação dos docentes universitários é marcada pela ausência de referencial teórico sobre as práticas pedagógicas, emergindo-nos em um mar de questionamentos sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar e até mesmo qual o papel a ocupar nesse contexto. Em outras palavras: desconhecem o processo de ensino e aprendizagem.

A situação descrita ocorre, principalmente, porque os profissionais que adentram às universidades possuem formação inicial em variadas áreas, como os cursos que formam bacharéis e tecnólogos, que pelo ramo de atuação não contemplam temáticas da área das Ciências Humanas, a qual engloba os princípios educativos tão importantes para o ofício docente. Dentre esses, encontram-se as metodologias, as estratégias, as avaliações, os recursos, os materiais didáticos, as atividades, o tempo, a didática, o planejamento e outros.

Os conhecimentos educacionais mostram-se ainda mais emergentes nas práticas docentes com estudantes com deficiência, pois, como de conhecimento, esses sempre encontraram-se às margens do ensino, quando não pela ausência de políticas públicas, pela falta de conhecimento teórico-prática dos docentes para lidar com questões tão diversificadas como as necessidades das diversas deficiências, adaptação curricular, flexibilização do tempo, conteúdo e atividade, metodologias e estratégias para promover a inclusão.

Diante disso, busca-se analisar a formação inicial e continuada dos docentes que atuam com estudantes com deficiência em cursos de graduação, averiguando se a formação tem possibilitado que os docentes discutam suas práticas pedagógicas e assimilem novas estratégias de ensino mais pedagógicas e dialógicas com as demandas encontradas dentro da sala de aula.

Para tanto, o presente estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - Unesp com o número CAAE 63263316.0.0000.5400, caracteriza-se como recorte dos dados coletados para a dissertação de mestrado de uma das pesquisadoras em questão (Candido, 2018), examinando somente o tópico referente à formação inicial e continuada dos docentes que atuam junto a estudantes com deficiência na Educação Superior. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa com procedimento metodológico, o estudo de caso, com onze docentes que atuavam com estudantes com deficiência em cursos de graduação na modalidade presencial de um centro universitário privado no estado de São Paulo. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram averiguadas por meio da Análise de conteúdo (Bardin, 1979). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que garante o sigilo da autoria das informações, sendo atribuídos a eles códigos de identificação de P1 a P11.

2 Formação inicial dos docentes

Tendo como meta a melhoria de ensino para os estudantes da Educação Superior e, conseqüentemente, a qualidade da formação pedagógica para os docentes, é possível refletir sobre a já citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394)/1996 que dispõe no seu artigo 66 que: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996). Tal artigo garante a possibilidade de atuação na área, mesmo sem a formação inicial para o magistério.

Assim, faz-se necessário apresentar que a formação inicial de cursos que garantem o grau acadêmico são classificados em três grupos: Licenciatura, Bacharelado e Tecnológico. Lima (2021) relata que, embora os docentes com formação em cursos de bacharelado e tecnológicos dominem a área do saber, eles não tiveram em seus estudos formação pedagógica que envolve a didática, o planejamento e a avaliação da aprendizagem, além de outros aspectos necessários no processo educativo que contemplam o contexto histórico-social, que são os conhecimentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação.

Tiecher, Fialho e Ens (2020) destacam que a docência superior é uma atividade complexa e para a atuação desses docentes se espera mais que a multiplicidade de saberes e ações de pesquisar e ensinar, espera-se criticidade, flexibilidade, criatividade e comunicação e, dentre essas, apresenta nove tipo de atividades:

(i) saberes de ordem técnica que organizam os conteúdos das diferentes áreas do saber; (ii) natureza afetiva; (iii) caráter ético e político; (iv) construção de valores e interação social; (v) conteúdos didáticos e pedagógicos; (vi) compreensão do papel da universidade; (vii) conhecimento das múltiplas possibilidades de aprendizagem de pessoas adultas; (viii) contexto sócio-histórico dos estudantes e (ix) relacionados à avaliação (Tiecher; Fialho; Ens, 2020, p. 4)

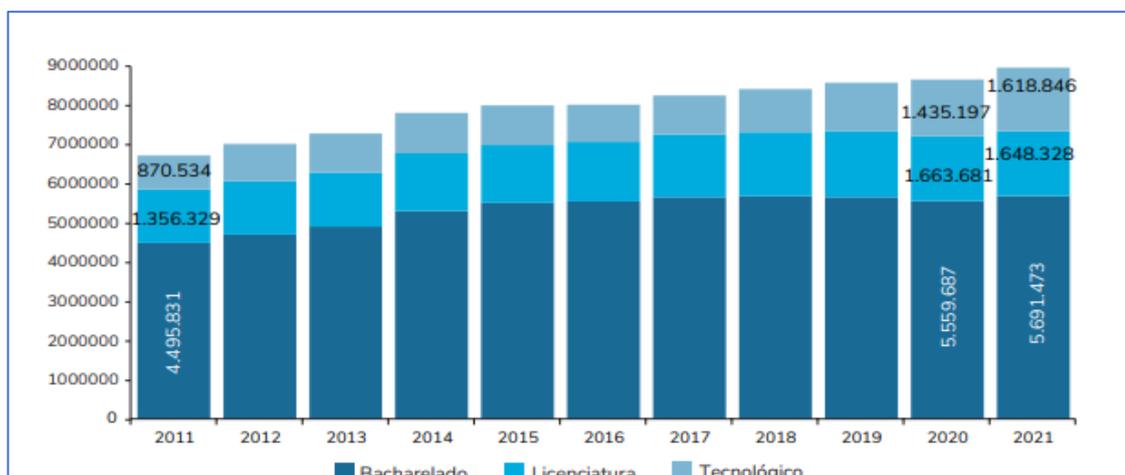
Citada a importância da formação em cursos de licenciatura para atuação docente, Lima (2021) afirma que devido ao crescimento populacional e à necessidade mercadológica, tem se expandido nos últimos anos o número de matrículas em cursos tecnológicos e de bacharelado.

De acordo com o Censo de Educação Superior (INEP, 2022b) o número de matrículas no ano de 2021, no Brasil, em cursos de graduação foi de 8.986.554 estudantes, sendo 5.621.473 nos cursos de bacharelado, 1.648.328 nos cursos de licenciatura e 1.618.846 nos cursos tecnológicos, os demais 24.907 estão cadastrados como não aplicável. O total de matrículas nos cursos de licenciatura representa apenas 18,34% comparado a 80,57% dos cursos de bacharelado e tecnológicos.

Analisou-se também um período anterior de 5 anos, comparado ao ano de 2016 (INEP, 2018) no qual o número de matrículas era de 8.048.701 com 5.549.736 nos cursos de bacharelado, 1.520.494 nos cursos de licenciatura, 946.229 nos cursos tecnológicos e os 32.242 não aplicável, o percentual de matrículas nos cursos de licenciatura também era baixo comparado aos demais, tendo 18,89%, mas ainda maior que em 2021, tendo diminuído 0,46% nesse período.

Conforme exposto abaixo, é possível observar que as matrículas nos cursos tecnológicos aumentaram 86% nos anos de 2011 a 2021, com 26,6% para os cursos de bacharelado e 21,5% para os cursos de licenciatura no mesmo período.

Figura 1 - Número de ingressos em cursos de graduação, por grau acadêmico – 2011-2021



Fonte: INEP (2022b, p.16).

Tais dados comprovam o exposto por Lima (2021) quanto ao aumento das matrículas em cursos tecnológicos e a grande possibilidade de encontrar esses profissionais exercendo a docência sem habilidades referentes às práticas pedagógicas, visto que: "bacharéis e tecnólogos ingressam, como professores, na graduação/pós-graduação através de concursos sem nenhuma exigência prévia de formação em licenciatura" (Lima, 2021, p. 12).

Com o objetivo de entender a relação da formação com a dificuldade dos bacharéis e tecnólogos na atuação em sala de aula, o autor supracitado realizou uma pesquisa com dez estudantes que optaram por realizar a formação pedagógica após a primeira graduação, sendo nove com formação em bacharel e um em tecnólogo. A justificativa apresentada por eles foi de que sentem dificuldades e enfrentam desafios na atuação quanto à: "motivação; relação e/ou interação com seus alunos do ponto de vista do ensino e da aprendizagem; planejamento e organização das aulas; e desenvolvimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem, entre outras" (Lima, 2021, p. 25).

De acordo com Tiecher, Fialho e Ens (2020), esse processo acontece devido à ausência de base de saberes desses profissionais que precisa ser entrelaçada com fios de teoria e prática, considerando cinco pontos fundamentais, sendo que (i) o processo de formação é constante, pois o docente também aprende enquanto ensina, por meio da observação e avaliação, (ii) este processo é longo por meio dos conhecimentos acadêmicos e experiências vividas, (iii) experiências essas que devem acontecer em ambientes concretos, (iv) sendo reflexivo ao produzir conhecimento a partir das experiências, pois (v) o processo colaborativo em diferentes formas e contextos são considerados para o desenvolvimento deste profissional.

A abordagem sobre a importância da formação pedagógica para atuação docente na Educação Superior apresenta-se como a base de uma discussão ainda mais ampla, a qual envolve estudantes com deficiência e a atuação dos docentes.

Conforme exposto por Lima (2021) e Tiecher, Fialho e Ens (2020), a formação inicial em cursos de licenciatura ainda deixa falhas para a plena efetivação da profissão docente e tal caso se agrava quando a formação é em cursos de bacharelado e tecnológico. Situação que se torna ainda mais complexa quando se considera o ensino de alunos com deficiência. Segundo Poker, Valentim e Garla (2017), há uma necessidade de incluir disciplinas voltadas para o contexto educacional inclusivo na formação inicial dos docentes. Além disso, é fundamental articular teoria e prática por meio de estágios em salas de aula inclusivas.

Corroborando Tiecher, Fialho e Ens (2020), os autores acima referenciados descrevem que, diante do contexto inclusivo, a formação docente deve se pautar: “na equidade, no trabalho colaborativo, na solidariedade, na interdisciplinaridade, na criatividade e no uso de recursos, estratégias e metodologias diversificadas” (Poker, Valentim, Garla, 2017, p. 879). A fim de identificar quais as percepções sobre a formação inicial e perspectiva educacional inclusiva realizaram uma pesquisa com 46 estudantes egressos do curso de pedagogia.

As autoras Poker, Valetim e Carla (2017) identificaram que ao concluir uma licenciatura, os egressos não estão aptos para desempenhar a função de docente e diante da heterogeneidade posta pela inclusão, e acrescentaram que

[...] dificilmente um curso será capaz de oferecer os conhecimentos específicos atrelados ao ensino de todo alunado existente, visto que a diversidade é infinita e dinâmica, ou seja, os conhecimentos produzidos expandem-se continuamente. Assim, no âmbito educacional inclusivo, o profissional da educação deverá sentir-se continuamente desafiado a enfrentar novas situações, conhecer novas estratégias e recursos e a buscar novas respostas (Poker; Valetim; Carla, 2017, p. 887).

Visto que a formação do docente é um elemento chave para a implementação de um ambiente acadêmico pautado na equidade e condições inclusivas, o processo contínuo de formação se faz cada vez mais necessário.

3 Formação continuada do docente

A formação pedagógica de docentes que atuam na Educação Superior deve ser um processo permanente de aprendizagem: “buscando agregar conhecimentos em cursos de pós-graduação, cursos de curta duração, capacitações, na reflexão da própria prática, entre outros” (Cavalcante; Schwertner, 2021, p. 5).

Neste momento, o enfoque será nos cursos de pós-graduação, visto que o objetivo da pesquisa é refletir sobre a capacitação do docente da Educação Superior com formação em cursos de bacharelado e tecnológico que, segundo a LDB/1996, têm como preparação para atuação no magistério prioritariamente em nível de pós-graduação em programas de *stricto sensu* (Brasil, 1996).

O parecer nº 977/65, que define os cursos de pós-graduação, mostra a responsabilidade dessa etapa de ensino pela formação desses docentes.

Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação (Brasil, 1965, p. 3).

No entanto, Bertanha (2016, p. 111) destaca a prevalência quanto à pesquisa, já que apenas: “aproximadamente 61% dos programas de mestrado e 38% dos programas de doutorado ofertam disciplinas ou práticas de formação pedagógica”, e apresenta dados de uma pesquisa realizada em 2013 com 142 programas de pós-graduação *stricto sensu*, dos quais apenas 18 tinham na sua concepção a formação de docentes, 23 eram exclusivamente relacionado ao tema, 16 com uma linha de pesquisa que abordava a área e 37 tinham uma disciplina específica com o nome de didática.

Conforme Cavalcante e Schwertner (2021), essa busca por formação pedagógica advém das exigências de legislações, geralmente são buscadas pelo docente para conseguir atender os requisitos exigidos em sala de aula e por busca de melhor remuneração e garantia do cargo.

A formação continuada favorece a atuação docente, uma vez que proporciona novos conhecimentos e desenvolve competências que auxiliarão na sua atuação frente aos desafios contemporâneos e que também transformarão sua prática em sala de aula, junto aos seus alunos. No entanto, nem sempre os professores encontrarão ambientes e espaços que propiciem a sua formação continuada, assim como nem sempre encontrarão apoio institucional e financeiro (Cavalcante; Schwertner, 2021, p. 7).

Diante disso, Reche e Vasconcellos (2019), baseando-se em autores como Severino e Fazenda (2001), Wiezzel (2005) e Cunha (2006), discorrem que os cursos de caráter *stricto sensu* em Educação têm se apresentado como uma alternativa eficaz para o preparo do profissional frente à carreira docente universitária, tanto para os que iniciam como para os que já atuam no ramo e sentem a necessidade de aprimoramento. De acordo com as autoras, a formação voltada para o campo da Educação se constitui como um espaço de reflexão sobre o que é a docência e as questões: “teóricas, epistemológicas, políticas, antropológicas e práticas sobre a carreira acadêmica” (Reche; Vasconcellos, 2019, p. 17).

O artigo em questão, das autoras supracitadas, aponta um recorte dos dados oriundos de uma pergunta norteadora aplicada a dezesseis bacharéis egressos do Programa de Mestrado em Educação de uma universidade pública. A pergunta: “Qual a percepção dos alunos oriundos do bacharelado sobre a formação para a docência no ensino superior desenvolvida no mestrado em Educação de uma universidade pública?” (Reche; Vasconcellos, 2019, p. 18) busca elencar quais os motivos que levaram os profissionais a buscarem uma formação que não dialoga com a formação inicial que cursaram.

Os dados revelam que a maior parte dos profissionais possuíam interesse na área da Educação por acreditarem que essa poderia contribuir para o exercício da docência no que tange os impasses de qualquer profissional que adentra à sala de aula. O maior grupo, composto por profissionais que já atuavam no campo, disseram que a formação em Educação foi importante para suprir as demandas pedagógicas que não haviam sido contempladas na formação inicial e até mesmo nas experiências diárias. Já o menor grupo era composto por profissionais que buscaram o programa por vislumbrar a área acadêmica.

De maneira geral, observa-se que a busca desses bacharéis por um programa em Educação esteve atrelada à ausência de respostas frente às demandas do contexto, ora em relação às interações docente-aluno, ora quanto aos aspectos pedagógicos do próprio ensinar.

Dentre as falas, uma destaca-se ao mencionar que a busca pelo programa em Educação se deu pelo fato de seu exercício profissional ser marcado por questões ainda mais específicas dentro da atividade docente, isto é, questões ligadas ao campo da educação especial que não foram contempladas por sua formação inicial no curso de Bacharelado em Psicologia. O destaque feito deve-se ao fato de que a ausência da formação pedagógica torna-se ainda mais complexa quando busca-se averiguar as práticas docentes frente à inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

Segundo a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (UNESCO, 1998), realizada em Paris, todos devem ter acesso a esse nível de ensino e, mais do que isso, deve ser oferecido igualmente a todos, reconhecendo as particularidades de cada sujeito. Para isso, ações afirmativas - como as cotas - foram e estão sendo firmadas com o intuito de inserir os que encontram-se às margens desse nível de ensino.

Como exemplo, Furlan *et al.* (2020, p. 418-419) apresenta dados relativos ao número de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, evidenciando que apesar de ser muito baixo o número dessas matrículas em relação ao total de matrículas, entre a década de 2003 e 2013 houve um aumento considerável, visto que a porcentagem alcança 590,78%.

Trazendo para os dias atuais, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2022a), esses números ainda continuam aumentando. Em 2013, as matrículas citadas correspondiam a 29.034 alunos, o que representa 0,40% do total de matrículas e em 2021 o número aumentou para 63.404 alunos, com a percentagem correspondente a 0,71%, evidenciando a continuidade do aumento citado.

No entanto, sabe-se que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, no Brasil, constitui-se como reflexo não somente das políticas públicas, mas também do exercício docente. Sendo assim, é necessário que o docente universitário, sobretudo aquele que advém de um curso de bacharelado, incorpore metodologias, referenciais, materiais e práticas pedagógicas democráticas capazes de constatar qualquer forma de preconceito.

Para isso, o docente deve, primeiramente, compreender que ocupa uma posição profissional inacabada, a qual precisa ser reinventada constantemente diante das mudanças da sociedade (Castanho; Freitas, 2006). Em outras palavras, é necessário que os docentes busquem formação para além da formação inicial, especialmente quando são oriundos de cursos de bacharelados, visto que esses, diferentemente dos cursos de licenciaturas, não possuem resoluções quanto à carga horária e ao currículo quanto às disciplinas que contemplem as temáticas da Educação Especial e Inclusiva.

[...] Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 30).

Entretanto, baseando-se em Ferrari e Sekkel (2007), Furlan *et al.* (2020) escreve que há três principais desafios em relação à inclusão dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino.

O primeiro se refere à tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos. O segundo se reporta à necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva. O terceiro se refere à necessidade de uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem (Furlan *et al.*, 2020, p. 421).

Embora os três desafios apresentem o mesmo grau de importância, a ênfase nesse estudo se dá frente aos dois últimos, uma vez que estão inteiramente ligados à formação do docente. Os autores discorrem que a formação pedagógica do docente e as suas práticas não devem se caracterizar por ações isoladas, mas por ações institucionais que discutam as práticas inclusivas para esse contexto educacional, ou seja, o trabalho para e com a inclusão deve iniciar na formação inicial e estender-se até a formação continuada.

Apontam também que o maior movimento para uma educação inclusiva deve acontecer ainda na formação inicial, por meio da reflexão, pois esta: “revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas” (Furlan *et al.*, 2020, p. 422).

4 Discussão e resultados

Evidenciando o já exposto por Lima (2021, p. 16) “os bacharéis ou tecnólogos ingressam, como professores, na graduação/pós-graduação através de concursos sem nenhuma prévia exigência de formação em licenciatura”, considerando apenas a formação em cursos de pós-graduação.

Os dados abaixo mostram que de 11 docentes entrevistados apenas 4 tinham formação inicial em cursos de licenciatura, 6 em cursos de bacharelado e 1 em curso tecnológico, o que representa 36,36% de docentes licenciados e 63,64% com formação apenas em conteúdos específicos.

Quadro 1 - Identificação docente

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO
P1	Licenciatura	MESTRADO
P2	Licenciatura	DOUTORADO
P3	Licenciatura	MESTRADO
P4	Bacharelado	MESTRADO
P5	Bacharelado	MESTRADO
P6	Bacharelado	DOUTORADO
P7	Licenciatura	MESTRADO
P8	Bacharelado	MESTRADO
P9	Tecnológico	MESTRADO
P10	Bacharelado	MESTRADO
P11	Bacharelado	MESTRADO

Fonte: Elaboração própria.

Se, conforme apresentado por Cavalcante e Schwertner (2021), Tiecher, Fialho e Ens (2020), Bertanha (2016) e Lima (2021), é importante e necessário que os docentes de Educação Superior tenham formação que contemple o contexto pedagógico, a didática e a metodologia de ensino, surge, assim, uma grande preocupação, pois os então atuantes docentes com formação específicas estão em sala de aula sem formação pedagógica para a atuação, a preocupação é ainda maior quando se trata da atuação com estudantes com deficiência.

Para que a inclusão aconteça é preciso que os docentes estejam preparados para a diversidade, entendendo as diferenças, as necessidades e as potencialidades de cada estudante para promover um ensino que atenda a todos. E, neste caso, Lazarotto (2014, p. 13) ressalta que: “a inexistência da formação provoca o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, ocorre apenas a presença do aluno, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de ensino-aprendizagem”.

Esse fato se dá pela formação do docente em um processo solitário e com responsabilidade individual em que, segundo Tiecher, Fialho e Ens (2020), é necessário se consolidar em um espaço constante de formação de aprendentes com intelecto orgânico que ajuda na construção de uma nova cultura, tendo uma visão de novo mundo, aquele que age, que ensina, que participa e que produz, pois para Lazarotto (2014, p. 23)

[...] muitas modificações necessitam ser executadas na formação inicial dos educadores, pois a mera inserção de componentes curriculares teóricos sobre as deficiências, apenas irão fornecer subsídios para o professor preparar suas aulas, não lhe mostrando como será o dia-a-dia em sala de aula. Por essa razão, torna-se relevante o contato (ainda no campo universitário) entre o futuro docente e os alunos com deficiência, a fim de gerar a desmistificação dos estigmas e prejuízos em relação à diferença, bem como um sentimento de aproximação entre esta realidade, buscando desta forma a reflexividade sobre o processo.

Diante do exposto, analisou-se as respostas dos 4 participantes com formação em licenciatura quanto à formação para atuar com estudantes com deficiência. Apenas o P1 citou ter desenvolvido a formação. “Tive uma disciplina na Graduação que discutia a Educação Física Especial e Adaptada, alguma coisa que discutia a questão de atividades para pessoas com deficiência” (P1). As outras respostas foram, “Não, nenhuma” (P2). “Não” (P3).

Não. Na verdade, na Educação Física nós temos uma disciplina chamada Educação Física Especial e Adaptada, mas é como trabalhar atividades físicas ou esportivas com essas pessoas, mas não na docência do Ensino Superior (P7).

Em observação à resposta do P7, é identificado que ele cita a mesma disciplina que o P3, mas mostra que seu enfoque é como atuar com pessoas com deficiência citando a parte técnica da Educação Física e não quanto à docência.

Se os docentes licenciados apresentaram negativa quanto a essa formação, as respostas dos demais docentes bacharéis e tecnólogos não fugiu do esperado. Apenas o P6 contextualizou a resposta.

Não. Na verdade, na graduação a gente tinha conteúdo relacionado a deficiências sensoriais múltiplas, visto que é uma área de atuação da Terapia Ocupacional, mas para docente não, é do ponto de vista assistencial mesmo (P6).

Os demais participantes responderam:

Não (P4), (P5), (P6) e (P11).

Não, nenhuma (P8).

Especificamente não (P9).

Não, não tive nenhuma (P10).

Diante das falas acima, constata-se o que já fora abordado anteriormente: a formação inicial, sobretudo a formação obtida por intermédio dos cursos de bacharelado, não é suficiente para a docência na Educação Superior, principalmente no que tange ao processo de inclusão de estudantes com deficiência. Sendo assim, a formação continuada mostra-se como uma alternativa para sanar as dificuldades teórico-práticas.

No entanto, quando os participantes foram questionados se participaram de alguma atividade de formação continuada em relação ao exercício da docência com estudantes com deficiência, apenas três falas são positivas:

Ela não foi específica pra isso (para trabalhar com alunos com deficiência), mas eu me lembro que teve uma formação continuada aqui na instituição, que teve um dia que foi abordada a inclusão. Foi falado sobre a inclusão (P4).

Sim, bem breve teve um ensinamento pela nossa coordenadora pedagógica uma vez (P9).

Olha, que eu me lembre a gente tem várias atividades de formação continuada aqui, todo início de ano, sempre tem alguma coisa relacionada, de maneira rápida, mas sempre tem alguma coisa (P10).

Apesar dessas, de certa maneira, apontarem que as instituições têm se preocupado com a formação continuada dos docentes em relação à temática da Educação Especial, estas apresentam algumas inquietações: as formações ofertadas têm considerado os contextos dos docentes - as deficiências presentes nas instituições,

as formas de adaptações, as estratégias metodológicas, as possibilidades de implementação de núcleos de acessibilidade, dentre outros aspectos - ou têm apenas apresentado conteúdos habituais, como o direito do estudante estar nesse nível de ensino?; As formações têm destinado tempo para que os próprios docentes reflitam sobre suas práticas pedagógicas, analisando o que pode ser mantido ou modificado?; Quais procedimentos em escala micro e macro o docente e a instituição como um todo podem oferecer aos estudantes com deficiência?

Diante das falas apresentadas - P4, P9 e P10 - as inquietações acima não são respondidas, o que leva a crer que talvez a temática não tenha a mesma importância e emergência de outros assuntos abordados nas demais formações, visto que os participantes utilizam expressões como *"não foi específica"* e *"de maneira rápida"* ao referenciar as formações de que participaram.

Além disso, o P4 complementa sua fala mencionando que a formação continuada ofertada não foi em relação à inclusão acadêmica do estudante com deficiência, mas sobre a inclusão social do indivíduo para o ambiente de trabalho.

A gente como profissional da área da saúde, desde a nossa formação a gente trabalha com deficiente, mas não tanto com a inclusão acadêmica do deficiente, a gente trabalha muito com a inclusão social, a inclusão no ambiente de trabalho. Agora a inclusão no ambiente acadêmico para o ensino, não é muito o foco da fisioterapia (P4).

Diante disso, verifica-se que nem a formação inicial do bacharel em Fisioterapia e tão pouco a formação continuada ofertada pela instituição dispõe mecanismos pedagógicos para que o docente realize um processo de ensino inclusivo. Conseqüentemente, diante da falta de conhecimento teórico-prático, aspectos tão importantes para a inclusão podem ser negados aos estudantes com deficiência, como, por exemplo, adaptação curricular, flexibilização do tempo e das atividades a serem desenvolvidas, dentre outros.

A mesma fala expõe também uma tensão entre dois campos de conhecimento: saúde e educação, ao proferir o termo "deficiente". Essa tensão acontece devido ao paradigma, concepção, modelo e conceito adotado em relação à pessoa com deficiência nas distintas áreas. Fogaça e Klazura (2021) discorrem sobre a diferença entre o modelo biomédico e o modelo social frente à deficiência. O primeiro modelo mencionado

[...] apresenta uma concepção de deficiência restrita ao indivíduo e limitada a patologia corporal, a deficiência é entendida como doença, uma anormalidade, sendo necessário a busca de meios de reabilitação como forma de integrar as pessoas ao padrão de normalidade imposto pela sociedade, visto que as pessoas são valoradas pelo que elas produzem e não por quem elas são (Fogaça; Klazura, 2021, p. 10).

A citação acima mostra que a concepção de deficiência, neste modelo, volta-se para o campo da saúde, visto que a pessoa com deficiência encontra-se no campo da doença e da anormalidade que necessita de uma reabilitação ou um tratamento. Sendo assim, as discussões evidenciaram que era emergente superar esse modelo da deficiência, de modo a assumir que a objeção à plena participação das pessoas com deficiências está nas barreiras postas pela sociedade, ou seja, a educação e as demais esferas sociais devem aproximar-se do modelo social da deficiência que, em outras palavras, contempla a deficiência diante das interações e das dinâmicas sociais do ambiente. Sendo assim, o modelo social apresenta-se como uma crítica ao modelo biomédico.

Na concepção social diferenciam-se os impedimentos intelectuais, físicos e sensoriais da opressão da deficiência, conforme afirma Diniz (2007), a opressão advém da cultura da normalidade que agrava as barreiras sociais, sendo assim a pessoa pode ter impedimentos corporais e não vivenciar a opressão. Assim, a luta pelo reconhecimento da diversidade e valorização da diferença é um caminho que vem ao encontro do modelo social da deficiência (Fogaça; Klazura, 2021, p. 10).

De maneira breve, pode-se dizer que o modelo social tende a reconhecer as diferenças e refletir sobre os caminhos para a valorização das mesmas, afastando-se da percepção de que o indivíduo com deficiência é um problema para a sociedade por não se encaixar nas noções de padronização e produtividade. Assim sendo, os termos utilizados pelo modelo contrário, isto é, pelo modelo biomédico, apresentam-se também como uma problemática no contexto brasileiro.

Nepomuceno, Assis e Carvalho-Freitas (2020) explanam que, por mais que na língua inglesa seja utilizado o termo *disabled people*, no Brasil, o termo vincula-se a adjetivos negativos, pois

[...] traduzido para o português, seria “pessoa deficiente” e no Brasil essa terminologia carrega conotações pejorativas, rotulando a pessoa como alguém que possui um atraso ou déficit. Pode-se afirmar que a utilização do termo “pessoa deficiente” no contexto brasileiro seria um retrocesso na história das pessoas com deficiência em termos histórico e cultural (Nepomuceno; Assis; Carvalho-Freitas, 2020, p. 20).

Diante do exposto, apesar de ter ciência de que o P4 possui formação em Fisioterapia, curso da área da saúde, sua atuação tem sido em uma vertente paralela, visto que atua como docente, ou seja, embora ministre conteúdos da saúde, seu ofício profissional encontra-se inserido no contexto educacional. Logo, nota-se que é necessário que o docente assuma a identidade profissional que ocupa, assimilando termos, concepções, expressões e paradigmas do campo da docência, como utilizar o termo “pessoa com deficiência” e não “deficiente”.

De maneira geral, para que os docentes assumam a identidade profissional é necessário que passem por formação continuada que aborde os conteúdos do campo de atuação, isto é, da Educação, como assinalado pelos autores já mencionados anteriormente. Todavia, devido ao pouco investimento em formação continuada, por parte das instituições de ensino, os docentes tendem a buscar esses conhecimentos de forma isolada, como apontado por um dos participantes:

Também não, fui assim, dentro da dinâmica de trabalho, porque a primeira vez que eu trabalhei com uma pessoa com Síndrome de Down foi quando eu trabalhava com atividades aquáticas, daí caiu no meu colo uma menina com Síndrome de Down, então eu tive que sair lendo algumas coisas pra poder ver como é que trabalhava com essa menina na piscina, mas nunca fiz nenhuma formação específica, formação continuada, nadinha (P2).

Apesar de ser de conhecimento da maioria da população que o ofício docente requer inúmeros estudos e pesquisas por tratar-se de uma profissão inacabada (Castanho; Freitas, 2006), muitos docentes não buscam ampliar seus conhecimentos diante de percalços que refletem diretamente no desenvolvimento da docência. Dentre tais, encontram-se a falta de estímulo em escala macro e micro para buscar formações externas, salários baixos, dupla jornada de trabalho, ausência de suporte para os que estão ingressando ou iniciando na área, entre outros.

Sendo assim, a formação inicial e continuada ainda tem se apresentado como uma problemática para a atuação docente na Educação Superior, especialmente quando o assunto aborda a temática da Educação Especial e a atuação dos docentes para promover um ensino mais inclusivo.

5 Conclusão

Tendo em vista os aspectos observados e citados, a pesquisa evidenciou que a maioria dos docentes entrevistados possuía formação inicial em cursos de bacharelado e tecnológico, sem a devida preparação pedagógica necessária para a inclusão, lacuna que resulta em práticas educativas inadequadas e na pseudoinclusão. É necessário considerar a formação inicial como uma sólida base de princípios éticos, filosóficos e políticos para a ação docente que perpassa a transmissão de conteúdo e se pauta nas ações de ensinar com criatividade, flexibilidade e senso crítico, a fim de que as necessidades educacionais de todos os estudantes e, nesta abordagem, em especial os estudantes com deficiência, possam ser atendidas. A formação inicial dos docentes deve incluir disciplinas teóricas e práticas que preparem os futuros professores para lidar com a diversidade em sala de aula. No entanto, também é preciso reconhecer que ela não é única e suficiente, e que as carências sejam reconhecidas para que as mudanças sejam geradas, tendo a formação continuada como um aporte para tal fato.

Apesar de todos os participantes desta pesquisa terem formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a análise evidencia que esta foi a única atualização profissional realizada por eles e que essa formação não aborda especificamente a atuação com estudantes com deficiência.

É importante reiterar que os onze participantes atuavam com estudantes com deficiência em cursos de graduação, e que mesmo diante das dificuldades nessa atuação, os dados mostram que apenas três apresentaram ter alguma atividade de formação continuada que aconteceu na própria instituição do vínculo empregatício, o que deixa evidente, por meio de respostas superficiais, que não foi nada marcante e considerável. Essa situação revela a necessidade de maior investimento institucional em programas de formação continuada que abordem as reais demandas dos docentes e dos estudantes com deficiência.

Tal fato é alarmante, pois, conforme exposto inicialmente, para a atuação docente é necessário um conjunto de saberes, e, dentre eles, cita-se a necessidade de uma postura crítica e reflexiva no exercício da profissão. O não envolvimento com conteúdos específicos sobre a educação especial dos participantes mostra a ausência da reflexão da sua prática docente, da atuação com a diversidade humana e a importância dos pressupostos inclusivos.

Sob essa perspectiva, evidencia-se, então, que somente com uma base de formação inicial que qualifique os profissionais como críticos e reflexivos e que sejam capazes de reconhecer as necessidades educacionais, será possível traçar a então idealizada educação de qualidade e com equidade, tendo profissionais com práticas eficazes, que buscam o seu próprio aprimoramento e lutam por apoio e melhores condições institucionais para sua atuação, com contínuo processo de reflexão e formação. Em suma, a promoção de uma educação inclusiva na Educação Superior depende de uma transformação profunda na formação inicial e continuada dos docentes.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERTANHA, P. **Formação pedagógica do professor do ensino superior: os programas de pós-graduação nota 7.0**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143936/bertanha_p_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf/view. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CFE 977/65, aprovado em 3 dez.** 1965. Brasília: MEC, 1965. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 dez. 2022.

CANDIDO, E. A. P. **A atuação docente junto a estudantes com deficiência na Educação Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2e47172e-d08f-4130-a3d1-1cfd98ab706b/content>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350/pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

CAVALCANTE, L. V. da S.; SCHWERTNER, S. F. Formação continuada de professores no ensino superior privado: tensionamentos e possibilidades contemporâneas. **Revista Docência do Ensino Superior**, Minas Gerais, v. 11, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/32904/28157>. Acesso em: 19 dez. 2022.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2022.

DAVID, R. S. Formação de professores para o ensino superior: docência na contemporaneidade. **Periferia**, Duque de Caxias, RJ, v. 9, n. 2, p. 201-220, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2017.28880>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, 2007, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FOGAÇA, V. H. B.; KLAZURA, M. A. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, 2021. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FURLAN, E. G. M. *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 416-438, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg/?lang=pt>. Acesso em 20 dez. 2022.

INEP. **Censo da educação superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília: INEP, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 26 dez. 2022.

INEP. **Censo da educação superior 2021**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 19 dez. 2022.

LAZAROTTO, L. A. D. **A formação inicial do professor frente os processos de inclusão**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação de Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2014. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/140/1/LAZAROTTO.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LIMA, A. A. de. **Tecnólogos e bacharéis docentes**: uma análise da perspectiva dos alunos do ensino superior curso de licenciatura em complementação pedagógica em educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Amapá-IFAP. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Formação Pedagógica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, câmpus Macapá, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/bitstream/prefix/453/1/LIMA%20%282021%29%20-%20Tecnologos%20e%20bachareis%20docentes.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: INEP, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/professor_do_ensino_superior_identidade_docencia_e_formacao.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

NEPOMUCENO, M. F.; ASSIS, R. M. de; CARVALHO-FREITAS, M. N. de. Apropriação do termo "Pessoas com Deficiência". **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288017/313162288017.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 876-889, 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016>. Acesso em: 26 dez. 2022.

RECHE, B. D.; VASCONCELLOS, M. M. M. DE. **Formação docente para o ensino superior e os motivos de bacharéis frequentarem um programa de mestrado em educação.** Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019.

SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. **Conhecimento, pesquisa e educação.** Campinas: Papyrus, 2001.

TIECHER, A. L.; FIALHO, D. da M.; ENS, R. T. Formação do professor para a educação superior em eventos nacionais (2014-2016). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654785/20858>. Acesso em: 20 dez. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação.** Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <https://archive.org/details/unesco-declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-paris-1998>. Acesso em: 21 dez. 2022.

WIEZZEL, A. C. S. **A formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação em educação das universidades estaduais paulistas: políticas e práticas.** 2005. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b2805a6b-7026-4a79-b8c4-0fb133bdfdf3/content>. Acesso em: 21 dez. 2022.

Contribuição dos(as) autores(as)

Eliane Aparecida Piza Candido - Participação ativa na coleta de dados, na definição teórico-metodológica da pesquisa, na análise e na interpretação dos dados e da revisão final do texto.

Mariana Garcia Delgado- Participação ativa na definição teórico-metodológica da pesquisa, na análise e na interpretação dos dados e na revisão final do texto.

Relma Urel Carbone Carneiro - Orientadora da pesquisa, participação ativa na revisão final do texto.

Revisão gramatical por:

Luciane de Lima Paim

E-mail: luasreviformatrad@gmail.com

lucianeletras15@gmail.com