

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)
CIDADE UNIVERSITÁRIA (UFMS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – EM EDUCAÇÃO**

AGNA DOS SANTOS ANICÉSIO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

CAMPO GRANDE – 2024

AGNA DOS SANTOS ANICÉSIO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache.

CAMPO GRANDE – 2024

AGNA DOS SANTOS ANICÉSIO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cidade Universitária.

(Presidente e Orientadora)

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cidade Universitária.

(Membro Titular)

Profa. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos

Universidade Estadual do Ceará

(Membro Titular)

Prof. Dr.

Nome da Universidade

FICHA CATALOGRÁFICA

ANICÉSIO, A. S. **A Formação do Professor Universitário na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2024. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

FOLHA DE APROVAÇÃO



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ATA DE DEFESA MESTRADO

Aos dezesseis dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e quatro, às quinze horas, na Sala de Defesa do PPGedu/Feed, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Alexandra Ayach Anache (Orientadora), Carina Elisabeth Maciel/UFMS (Membro Titular), Geandra Claudia Silva Santos/UECE (Membro Titular) e Antônio Carlos do Nascimento Osório/UFMS (Membro Suplente), sob a presidência da primeira, para julgar o trabalho da acadêmica AGNA DOS SANTOS ANICESIO, CPF 811347201-06, Área de concentração em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA" sob orientação de Alexandra Ayach Anache. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à acadêmica que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, o presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

RESULTADO FINAL: Aprovação

OBSERVAÇÕES: Os membros da banca considerou o trabalho aprovado e indicou a sua publicação, após ajustar o texto de acordo com as sugestões realizadas na defesa do trabalho.

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Alexandra Ayach Anache

Agna dos Santos Anicesio

Presidente da Banca Examinadora
Aluna

Ata 16/04 (4807974)

SEI 23104.003582/2024-07 / pg. 1

Campo Grande, 27 de março de 2024.

Campo Grande, 27 de março de 2024.

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Alexandra Ayach Anache, Professora do Magistério Superior**, em 19/04/2024, às 14:48, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **GEANDRA CLAUDIA SILVA SANTOS, Usuário Externo**, em 19/04/2024, às 14:52, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **AGNA DOS SANTOS ANICESIO, Usuário Externo**, em 19/04/2024, às 16:54, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Carina Elisabeth Maciel, Professora do Magistério Superior**, em 27/05/2024, às 12:45, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que não se negam a lutar pelas minorias sociais e acreditam que a inclusão é um direito de todos!

À minha mãe Cícera Pereira dos Santos. Obrigada, minha mãe, por tudo que fez por mim e pelas minhas irmãs. Eu reconheço e valorizo tudo o que fez!

Ao meu pai Osvaldo Carrijo de Anicésio (*In Memoriam*). Obrigada, meu pai, por me ensinar a ser uma pessoa honesta!

Ao meu marido **Marcílio Dias de Oliveira**. Obrigada, meu amor, pelos incentivos e pelo apoio. Agradeço imensamente a você pelos momentos de discussões sobre o materialismo histórico-dialético e sobre a importância do Partido dos Trabalhadores em nossas vidas!

As minhas filhas de alma e coração **Aline Softov de Oliveira e Maria Gabriela Souza de Oliveira**. Amo vocês!

Ao meu netinho de alma e coração **Kennedy Kayke Softov**. Que você possa trilhar os nossos passos! Amo você, NEGO da vovó!

E às minhas amadas irmãs:

Iansã Aparecida de Moraes Charão. Mana, você é meu orgulho, meu porto seguro! Te amo mana!

Suzana Cícera dos Santos Anicésio. Su, você é minha fortaleza Nós passamos muitas dificuldades nessa vida, mas com certeza você foi muito mais penalizada do que eu. Mas vencemos, mana! E novas conquistas surgirão.

Márcia dos Santos Anicésio. Mana, você é nosso tesouro! A mais cuidada e, mesmo assim, passou maus momentos. Hoje você é uma serva de Deus, sempre orando por todos nós! Obrigada por tudo!

José Vianey Anicésio. Nego, meu primo/irmão! Obrigada por você fazer parte da minha vida! Amo você, meu irmão. Você é inspiração para mim!

Esta conquista é nossa!

À Nega, Zélia Anicésio, minha prima. Amo você, Nega! Obrigada por tudo que fez e faz pelo Nego! Você é uma das mulheres mais fortes que conheço.

À prima Nayara, obrigada por suas orientações, pois elas foram significativas para mim! Agradeço a você de coração.

Dedico este trabalho com muito carinho e gratidão também à equipe da Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF):

À Professora Mirella Villa Tucunduva, meus agradecimentos especiais. Obrigada, professora, pelo seu apoio, por acreditar em mim e, apesar dos percalços vividos, me dizer: “Você não vai desistir!”.

À Ingrid Queiroz, com a qual me identifico muito. Você é para mim mais que uma amiga; é uma filha querida. Obrigada por todo o seu apoio!

À Catarina de Oliveira, obrigada amiga, por esse seu jeito tranquilo de falar, sua paciência e sua generosidade, sempre me incentivando e me lembrando que tudo passa e que gente dá conta!

Ao Vanderley Rodrigues, meu querido amigo, obrigada por seus conselhos, por sua amizade e por me lembrar sempre que todos somos capazes e que nossas limitações são sempre superadas com a colaboração de todos.

Ao Richard Rannier Granjeiro Marques, obrigada, meu querido amigo! Você me inspira com o seu jeito de ser, sempre focado e firme em suas decisões!

Tenho muita honra em fazer parte da Equipe de Acessibilidade e Ações Afirmativas!

A todas as amigas e amigos que tenho! Obrigada pela compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida! Obrigada, pai amado, Deus de misericórdia! Obrigada por não me deixar desistir, por mostrar que sou capaz, por ter me dado saúde e sabedoria!

À Senhora, Professora Doutora Alexandra Ayach Anache, minha admiração, respeito e agradecimento. A senhora não tem noção de quanto o seu trabalho é importante para muita gente, mas principalmente para mim! Obrigada por seus ensinamentos e principalmente por sua paciência.

À minha banca, Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel e Profa. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos, por aceitarem o convite e contribuírem compartilhando seus valiosos saberes.

ANICÉSIO, A. S. **A Formação do Professor Universitário na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2024. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

RESUMO

Esta dissertação se insere no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial – GPDHEE, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e acompanhada pela Linha de Pesquisa 2 – Educação, Cultura e Sociedade. Aborda a temática de Formação de Professores Universitários na Perspectiva da Educação Inclusiva. Discentes com deficiência têm buscado sua inserção e permanência na rede regular de Educação Superior há muitos anos mediante um ensino de qualidade e em condições de igualdade de oportunidades, preservando o respeito às diferenças contidas no ambiente universitário. Contudo, essa inserção enfrenta desafios que dizem respeito a vários fatores e, dentre eles, cita-se a ausência de formação do professor universitário na perspectiva inclusiva, que garanta uma educação de qualidade capaz de respeitar a singularidade de cada educando. Por isso, as universidades precisam estar abertas a novas formas de educar, renunciando o conservadorismo e as formas rígidas de avaliação. O objetivo geral desta dissertação consistiu em analisar, nas produções acadêmicas disponíveis no Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), publicadas no período de 2012 a 2022, estudos sobre propostas e ações de Formação de Professores Universitários na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para responder a esse propósito, elegeu-se como questão norteadora: Há formação do professor universitário na perspectiva da Educação Inclusiva capaz de assegurar estratégias pedagógicas que superem a lógica da exclusão? A metodologia empregada ocorreu por meio de pesquisa documental-bibliográfica, em que foram selecionados 26 produtos, sendo 15 dissertações e 11 teses. A análise tem por base a perspectiva do materialismo histórico-dialético para compreender como os aspectos socioeconômicos e políticos intermedeiam o campo da educação e como esse movimento de produção e reprodução da vida social conduz a categoria de trabalho. Conclui-se que, desde o ano de 2012, a comunidade científica vem registrando a importância do olhar para a formação do professor universitário na perspectiva inclusiva, uma vez que sua prática metodológica não atende as especificidades de aluno com deficiência, embora haja um discurso a favor da inclusão.

Palavras-chave: Formação de professores universitários; educação inclusiva; materialismo histórico-dialético.

SUMMARY

This dissertation is part of the Research Group Human Development and Special Education – GPDHEE, linked to the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES and accompanied by Research Line 2 – Education, Culture and Society. It addresses the theme of University Teacher Training from the Perspective of Inclusive Education. Students with disabilities have sought their insertion and permanence in the regular network of Higher Education for many years through quality education and in conditions of equal opportunities, preserving respect for the differences contained in the university environment. However, this insertion faces challenges that relate to several factors and, among them, the absence of training of university professors in an inclusive perspective, which guarantees a quality education capable of respecting the uniqueness of each student. For this reason, universities need to be open to new ways of educating, renouncing conservatism and rigid forms of evaluation. The general objective of this dissertation was to analyze, in the academic productions available in the Database of the Brazilian Library of Theses and Dissertations (BDTD), published in the period from 2012 to 2022, studies on proposals and actions for the Training of University Teachers in the Perspective of Inclusive Education. To answer this purpose, the following guiding question was chosen: Is there training of university professors in the perspective of Inclusive Education capable of ensuring pedagogical strategies that overcome the logic of exclusion? The methodology used was through documental-bibliographic research, in which 26 products were selected, 15 dissertations and 11 theses. The analysis is based on the perspective of historical-dialectical materialism to understand how socioeconomic and political aspects mediate the field of education and how this movement of production and reproduction of social life leads to the category of work. It is concluded that, since 2012, the scientific community has been registering the importance of looking at the training of university professors from an inclusive perspective, since their methodological practice does not meet the specificities of students with disabilities, although there is a discourse in favor of inclusion.

Keywords: University Teacher Training. Inclusive Education. Historical-Dialectical Materialism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Educação Superior
BDTD	Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica.
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
DIREDE	Diretoria de Estudos Educacionais
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Financiamento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Lista de Figuras

FIGURA 1– FLUXOGRAMA DA PESQUISA NO BANCO DE DADOS DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES	34
FIGURA 2 – ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	78
FIGURA 3 - FLUXOGRAMA DE ORIENTAÇÕES PARA CANDIDATOS DO SISU	81
FIGURA 4 – IGUALDADE E EQUIDADE	108
FIGURA 5– FORMA TÁTIL FIGURA 6– FORMA TABLITAS	126

Lista de Quadros

QUADRO 1 - CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	35
QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE	36
QUADRO 3 - TESES SELECIONADAS PARA ANÁLISE	37
QUADRO 4 - DOCUMENTOS NORMATIVOS INTERNACIONAIS	38
QUADRO 5 - DOCUMENTOS NORMATIVOS NACIONAIS	39
QUADRO 6 - POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	40
QUADRO 7 - PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E DE FINANCIAMENTO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	57

Lista de Tabelas

TABELA 1– ADMINISTRAÇÃO DO FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES)	60
TABELA 2 – EVOLUÇÃO DE OFERTA DE VAGAS ENTRE 2006 A 2010	63
TABELA 3–PROGRAMA DE APOIO PARA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ONLINE EM UNIVERSIDADES FEDERAIS – REUNI DIGITAL	65
TABELA 4 - REDE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA – 2021	66
TABELA 5 - NÚMERO DE BENEFICIÁRIOS DO PROUNI – PERÍODO DE 2005 A 2020	70
TABELA 6 - EDITAIS DO PROGRAMA DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - PROGRAMA INCLUIR	76
TABELA 7 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – 2011-2021	85
TABELA 8 – EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE ENSINO DO CURSO E CATEGORIAS ADMINISTRATIVAS DA IES – BRASIL – 2012/2020 – DE ACORDO COM OS DADOS DO INEP	92

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1 – BOLSA E FINANCIAMENTO REEMBOLSÁVEL (FIES)	59
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2022	67
GRÁFICO 3 – MAPA PRIVADO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (SEMESP) – 2022	71
GRÁFICO 4 – MATRÍCULA DE GRADUAÇÃO NA REDE PRIVADA POR TIPO DE FINANCIAMENTO/BOLSA – BRASIL 2011-2021	72
GRÁFICO 5 – PERCENTUAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM MESTRADO E/OU DOUTORADO – BRASIL – 2012-2020	116
GRÁFICO 6 TAXA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR LÍQUIDA AJUSTADA DAS PESSOAS DE 6 A 24 ANOS DE IDADE, POR GRUPO DE IDADE, SEGUNDO A EXISTÊNCIA DE DEFICIÊNCIA – BRASIL – 2022.	118

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	21
OBJETIVO GERAL	32
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	32
QUESTÃO NORTEADORA	32
PERCURSO METODOLÓGICO	32
METODOLOGIA DA PESQUISA	33
1.1 Marcos Normativos Internacionais do Processo de Inclusão Educacional da Pessoa com Deficiência	41
1.2 Marcos Normativos Nacionais do Processo de Inclusão Educacional no Brasil e suas Políticas Públicas de Inclusão	47
1.3 Principais Políticas e Programas Sociais e de Financiamento para a Inclusão na Educação Superior	53
1.3.1 Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior (FIES)	58
1.3.2 Política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	62
1.3.4 Programa Universidade para Todos (ProUni)	68
3.3.5 Política de Acessibilidade na Educação Superior - Programa Incluir	74
3.3.6 Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	77
3.3.7 Política de Sistema de Seleção Unificada (SISU)	80
1.3.8 A Política Reserva de Vagas – Lei Federal n. 12.711, de 2012	83
1.3.9 A Política de Reserva de Vagas a Pessoas com deficiência - Lei n. 13.409, de 2016	84
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	88
2.1 A Educação Nacional	88
2.2 A Formação do Professor	93
2.4 A Formação Continuada do Professor Universitário na Perspectiva Inclusiva	105
2.5 Histórico sobre a Abrangência do Conceito de Deficiência e a Identificação do Público da Educação Especial	117
2.5.1 O conceito de deficiência:	119
2.5.2 Tipos de deficiências e suas características	123
3 REVISÃO DE LITERATURA	131

3.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO BANCO DE DADOS DA BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	131
Eixo 1 – Inclusão na Educação Superior (condições de acesso, permanência e participação)	132
Eixo 2 - Práticas pedagógicas acessíveis	141
Eixo 3 – Formação de Professores Universitários na perspectiva inclusiva	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS.....	173

APRESENTAÇÃO

Antes de adentrar no tema específico desta dissertação, peço licença à minha orientadora, à banca de avaliação e a todas as pessoas que tiverem interesse em ler este trabalho para falar um pouco da minha trajetória acadêmica e familiar. Nesse sentido, vou utilizar o pronome pessoal na primeira pessoa do singular.

Sou a terceira filha de Cícera Pereira dos Santos e Osvaldo Carrijo de Anicésio. Tenho mais três irmãs: Iansã Aparecida de Moraes Charão, por parte de pai, a mais velha; Suzana Cícera dos Santos Anicésio, a mais velha por parte de mãe, e a caçula Márcia dos Santos Anicésio, por parte de pai e mãe.

Na infância, vivi o trabalho infantil!

Comecei aos 9 anos de idade como empregada doméstica e trabalhava na casa de meus tios paternos. Aos finais de semanas, também ajudava minha mãe a passar roupas em várias casas, até mesmo em feriados. Eu desavessava e ela passava!

Nessa idade eu “estudava e trabalhava, ou trabalhava e não estudava!

Filha de pais semianalfabetos, não tenho lembranças, na infância, de me cobrarem sobre o cumprimento das tarefas escolares em casa, então eu não tinha maturidade para compreender que o estudo era importante, acredito que nem eles.

Na trajetória de minha adolescência tive pessoas que foram significativas no meu amadurecimento em relação a quanto a educação é importante para todos, mas principalmente para aqueles que são pobres. São elas: Emanuela Areco de Paula, Cristiane Areco de Paula, tia Margarethe de Paula, mãe das meninas, e o meu ex-marido, Paulo Soares de Oliveira, este não mediu esforços para me ajudar em minha graduação.

A vocês, meu muito obrigada!

Essas pessoas me ensinaram que só por meio dos estudos é possível transformar necessidades em oportunidades e obter prosperidade!

Sou a primeira filha a ter um título de graduação superior.

Formada em Serviço Social pela Universidade Católica Dom Bosco, no ano de 2008, nessa fase tive a certeza de que estudar era muito importante! Especializei-me em Políticas Sociais

com ênfase no território e na família. Trabalhei nas áreas da Assistência Social, da Saúde e em 2018 passei a atuar como Assistente Social da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no Campus de Chapadão do Sul, onde fiz várias amizades com técnicos, professores e alunos. Foi muito bom!

Em 2021, no período final da pandemia, fui transferida para o Campus da Cidade Universitária, em Campo Grande, pois meu marido, que também trabalhava na região como militar, foi transferido para a sede de Campo Grande. Atualmente trabalho na Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF). Nesse lugar eu me encontrei como profissional e soube que estava no lugar certo.

A inclusão é a menina dos meus olhos!

Então, decidi que precisava me aperfeiçoar na área e tentei o mestrado na UEMS e na UFMS e, para minha surpresa, passei em ambas, cumprindo os requisitos de todas as etapas. Fiquei surpresa porque já estava fora da academia desde o ano de 2009.

Optei pela UFMS!

Na proposta do pré-projeto de pesquisa, esperava ter como objeto de análise os estudantes com deficiência, ou seja, entender como eles se viam nesse processo de inclusão no ambiente universitário, mas a minha orientadora, após algumas orientações, me disse: “Nós precisamos pesquisar “formação do professor universitário”. Ou seja, o objeto de análise passou a ser o professor.

Quase infartei!

– Mas professora, e os alunos?

– Vá fazer um estado de conhecimento e verá que já temos alguns trabalhos nessa área, mas não na formação do professor!

Aquilo desceu seco na minha garganta, mas me lembrei da pergunta do professor Marcelo, participante da banca de avaliação: “Caso o seu futuro orientador peça para você mudar o seu objeto, você aceitará”? Na ocasião respondi prontamente: “Claro que SIM, com certeza!” Mas o meu pensamento foi tomado por uma frase que me acompanha há muito tempo: Que marmota!

Depois de um tempo (quase dois meses), pensei... pensei... e analisei que esse tema vai ao encontro daquilo com que tenho me deparado na execução do meu trabalho, ou seja, nas

barreiras que os professores sentem/têm em relação ao processo de ensinar os alunos com deficiência. Mas o que realmente fez eu entender a importância do novo objeto de análise (a formação do professor) foi a frase de uma professora da educação especial, de um campus do interior, que disse: “Deveria ter uma universidade só para as pessoas que têm deficiência, assim como existe para a melhor idade.”

A partir desse momento aceitei com amor o meu objeto, pois precisava compreender o que leva um professor da área da educação especial pensar em retroceder na história, ou seja: Voltar ao ensino segregado!

E, assim, surge o meu interesse pelo tema desta pesquisa, a partir de experiências adquiridas enquanto Assistente Social de um setor público trabalhando na Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas vinculada a uma Pró-reitora de Assistência Estudantil.

INTRODUÇÃO

'Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar

Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz, desconfiado
Tu 'tá aí admirado
Ou 'tá querendo roubar?

Meu domingo 'tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer

(Música “Cidadão¹” de Lúcio Barbosa (1978) e interpretação de Zé Ramalho).

A presente pesquisa aborda a temática da Formação de Professores Universitários na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois esse tema é norteador das atuais políticas educacionais brasileiras alinhadas com os movimentos dos organismos internacionais. A análise deste trabalho dar-se-á por meio de pesquisa documental-bibliográfica, cujo objetivo é analisar nas produções acadêmicas disponíveis no Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), publicadas no período de 2012 a 2022, estudos sobre as propostas e ações de formação de professores universitários na perspectiva da Educação Inclusiva. No âmbito nacional, a Magna Carta de 1988 e seus instrumentos infraconstitucionais asseguram que a Educação é direito de todas as pessoas. Posto isso, tem-se um arcabouço de normativas infraconstitucionais que vão dar sustentação ao processo histórico de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior .

Para esta autora, o conceito de deficiência está relacionado ao que o outro não consegue aceitar e respeitar: as diferenças e as limitações que cada pessoa possui. Sem esse entendimento, as pessoas tornam-se deficitárias em relação ao sentimento de empatia, o qual considero o sentimento mais nobre. E, como consequência, gera-se o processo de exclusão das pessoas com

¹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/75861/>. Acesso em 9 de novembro de 2023.

deficiência, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e essa exclusão perpassa o ambiente familiar, a comunidade e o ambiente escolar em todos os seus níveis.

A Lei de n. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), expressa da seguinte forma o conceito de deficiência:

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

Apreende-se, por meio da lei, que as barreiras impostas à pessoa com deficiência estão presentes em várias situações (arquitetônicas, de comunicação, atitudinais, dentre outras) e, eliminando-as, abre-se a possibilidade de essa pessoa ter a oportunidade de usufruir dos direitos que cabem a todos, ou seja, de se inserir no meio social, nos espaços públicos, no convívio em sociedade e nos espaços de poder. E o ambiente escolar se constitui num espaço de poder, porque “conhecimento é poder”².

Nesse processo, as políticas públicas são um meio para a superação das barreiras. Destaca-se aqui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quando atribui a responsabilidade da sociedade e da escola para superarem a lógica da exclusão, fundamentando-se na concepção dos direitos humanos:

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. 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 superação da lógica da exclusão (Brasil, 2008, p. 5).

De acordo com Mantoan (2015), para que o processo de inclusão ocorra, faz-se necessário mudança de paradigmas no meio educacional:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenha um sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola

² Termo concebido por Francis Bacon (1561-1626).

não vem do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele. [...] As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos... Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino! (Mantoan, 2015, p. 28).

Nesse mesmo argumento, Anache (2019) aponta que na contemporaneidade exige-se constante mudança em decorrência da complexidade que envolve o meio educacional e indica quatro características que permeiam o contexto educativo:

1. A natureza essencialmente humana dos processos educacionais, pois não se faz educação fora dos relacionamentos humanos, nesse sentido, o trabalho educativo pressupõe diálogo permanente entre todos os atores envolvidos no contexto educativo;
2. As contradições entre indivíduo e sociedade, contradições essas que se reproduzem no interior da escola, pois a escola não é um espaço politicamente neutro isento de relações de poder;
3. A escola como espaço de tensões no qual as condições existenciais, construídas historicamente, podem se tornar geradoras de conflitos de interesse entre os membros dos diferentes grupos que lá atuam.
4. As políticas públicas educacionais são iniciativas institucionais-legais que buscam resolver um problema específico inserido na agenda política de um determinado grupo de poder, no entanto essas políticas não prescindem da ação concreta individual e coletiva para serem implementadas e operacionalizadas, neste momento, a subjetividade social dos grupos responsáveis por sua implantação passa a direcionar como a política será institucionalizada no espaço concreto da escola (Anache, 2019, p. 7).

Para tal proposta, considera-se que a Constituição Federal de 1988 assegura que a Educação se constitui em um dos direitos sociais e para todos, sendo um dever do Estado e da família. Portanto, conforme determina a CF (1988), cabe à União, aos Estados e aos Municípios a competência para proporcionar aos cidadãos os meios de acesso a esse direito, no entanto ainda se presencia no Estado e na sociedade um caminhar na contramão.

No caso do Estado, isso se deve às suas políticas públicas frágeis e fragmentadas decorrentes de desmontes do seu sistema de implementação; e no que diz respeito à sociedade, por não compreender que a deficiência resulta da combinação de dois fatores: os relacionados às condições de ordem física, sensorial ou intelectual e os relacionados às barreiras arquitetônica e/ou atitudinais.

Diante desse descompasso, é possível observar que ocorre um agravamento das desigualdades e vulnerabilidades, fato que impede os excluídos historicamente de atingirem o nível de graduação superior, limitando seu desenvolvimento pessoal e sua qualificação para o trabalho, distanciando-se assim daquilo que prevê a legislação.

Sustenta essa análise os ensinamentos de Vigotski, quando tratou dos problemas da defectologia na década de 1930, defendendo que a criança com deficiência se desenvolve intelectualmente, não sendo esse um impedimento para tal desenvolvimento, e sim os recursos e os meios limitados que circundam a vida social dessa criança, acarretando-lhe prejuízos em seu desenvolvimento.

A peculiaridade positiva da criança defectiva não se origina, em primeiro lugar, do fato de que nela estejam ausentes determinadas funções observáveis numa criança normal, mas do fato de que a ausência de funções traz à vida novas formações que, em sua unidade, representam a reação da personalidade aos defeitos, a compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda, em seu desenvolvimento, atinge o mesmo que a normal, logo, crianças com defeito atingem isso de outro modo, por outro caminho, com outros recursos e, para o pedagogo, é de suma importância reconhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deverá guiar a criança. (Vigotski, 2023, p. 157).

Como proferiu Vygotsky (2023), o que traz prejuízo ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência não é a deficiência em si, mas são as consequências sociais como o preconceito e a indiferença, os recursos e os meios a serem utilizados, a educação empobrecida, como era comum se encontrar em escolas ditas “especiais”, ou seja, trata-se de estudar as barreiras sociais que estão postas em sala de aula, no convívio em sociedade e principalmente nas barreiras atitudinais. No entanto, esse tema será explorado, respectivamente, nos capítulos 2 e 3 deste trabalho.

No campo das políticas públicas, o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), no que diz respeito à Educação Superior, prevê na Meta 12 elevar a taxa de matrícula de alunos com faixa etária de 18 a 24 anos, sendo a bruta para 50% e a líquida para 33%. Paralelamente, a Meta 13 previne sobre a necessidade de se elevar a qualidade da Educação Superior, ampliando a proporção de mestres e doutores entre os profissionais que estão na ativa, necessitando atingir uma taxa bruta de 75%, e líquida de 35% (Brasil, 2014).

Diante disso, é relevante investigar a problemática em sua amplitude, partindo do seguinte questionamento: Há formação do professor universitário na perspectiva da Educação Inclusiva capaz de assegurar o reconhecimento das diferenças e a criação de estratégias pedagógicas que superem a lógica da exclusão? É nesse sentido que se propõe a aproximação dos ensinamentos

marxistas, tomando como base Netto, (2011) e Mészáros (2012) para compreender como os aspectos socioeconômicos e políticos intermedeiam o campo da educação e como esse movimento de produção e reprodução da vida social nos conduz à categoria trabalho.

A categoria trabalho permeia este estudo principalmente nas reflexões do professor José Paulo Netto, o qual é considerado um dos maiores estudiosos dos filósofos Karl Marx e Friedrich Engels. Nos finais do século XVIII e durante o século XIX, no período de materialização do modo de produção capitalista industrial, Marx faz uma análise científica do capitalismo, tendo como objeto de análise a sociedade burguesa. Para Marx a sociedade é dividida em classes: a operária e a burguesa. E é a partir da divisão social do trabalho que ocorre a separação entre os detentores e não detentores dos meios de produção.

Conforme registra Netto (2006) em sua obra “O que é o marxismo”, Karl Marx é o pensador que funda a teoria social e que inaugura um modo radicalmente novo de compreender a sociedade burguesa:

A teoria social de Marx, pois, tem como objeto a sociedade burguesa e como objetivo a sua ultrapassagem revolucionária: é uma teoria da sociedade burguesa sob a ótica do proletariado, buscando dar conta da dinâmica constitutiva do ser social que assenta na dominância do modo de produção capitalista. Sua estreita relação com o movimento operário, aliás, não é externa. Antes, é uma relação interna e orgânica: a obra marxiana concretiza, no plano teórico, o ponto de vista sociopolítico de classe do proletariado. Conhecimento do mundo burguês, vinculada umbilicalmente ao projeto revolucionário, a teoria social de Marx é uma daquelas matrizes culturais do mundo contemporâneo a que inicialmente fizemos referência (Netto, 2006, p. 19).

À vista disso, como dizia Marx, é que o trabalhador se torna alienado ao processo de trabalho, pois à medida que trabalha para produzir o sustento de sua sobrevivência, mantém o sistema que o oprime, o qual, por sua vez, permite que haja apenas o mínimo para a sobrevivência do trabalhador, não lhe conferindo o direito de usufruir dos bens materiais e imateriais produzidos por ele, ou seja, o Estado, que é subordinado ao sistema capitalista, cria condições de sobrevivência para o trabalhador – por meio de políticas públicas – e o anula para atender aos interesses do capital (sociedade burguesa). Como bem diz a música “Cidadão”, de Lúcio Barbosa, citada no início desta introdução:

‘Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar

Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente

Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar...'
(Barbosa, 1978)

Esse é o sistema que nega sua condição de possuir igualdade de direito em relação aos bens produzidos por ele e que explora o seu trabalho físico e/ou intelectual para a manutenção do sistema vigente de dominação, a fim de que os filhos da sociedade burguesa reproduzam o mesmo sistema opressor: o sistema capitalista.

É nesse sentido que os ensinamentos marxianos levam à compreensão de que a questão socioeconômica pode produzir diferentes formas de entender a educação em decorrência dos aspectos socioeconômicos. Segundo Netto (2011. p. 23):

[...] da sua análise do movimento do capital, Marx (1968a, p. 712-827) extraiu a *lei geral da acumulação* capitalista, segundo a qual, no modo de produção capitalista, a produção da riqueza social implica, necessariamente, a reprodução contínua da pobreza (relativa e/ou absoluta); nos últimos 150 anos, o desenvolvimento das formações sociais capitalistas somente tem comprovado a correção de sua análise, com a "questão social" pondo-se e repondo-se, ainda que sob expressões diferenciadas, sem solução de continuidade.

Netto (2011), analisando a obra de Marx, identifica a impossibilidade de o capitalismo existir sem crises econômicas e que a prática social e a história demonstraram o acerto dessa descoberta. É nesse contexto que o movimento de produção e reprodução da vida social, na perspectiva materialista, conduz o proletário à categoria de trabalho.

No que se refere à Educação Superior, campo de estudo de diversas áreas, o desenvolvimento educacional do estudante é intencionalmente planejado para o atendimento das necessidades do sistema capitalista, ou seja, para atender as finalidades do capital. Dessa forma, a educação formal configura-se numa resposta à necessidade social da sociedade burguesa, necessidade que se modifica e ocorre num determinado período histórico. No entanto, de acordo com o pensamento marxista, a classe operária, a qual é chamada na contemporaneidade de classe trabalhadora, precisa emancipar-se, libertar-se da exploração, da opressão e da alienação. E a educação formal pode ser um meio de o trabalhador atingir essa emancipação.

Nesse universo também se encontram as pessoas com deficiência que almejam um espaço tanto na Educação Superior quanto no mundo do trabalho. Diante desse contexto, é possível salientar que a formação se tornou imprescindível para que o processo de inclusão educacional ocorra dentro de um aspecto mais humanizado e significativo quanto à aquisição do conhecimento formal. Ressalta-se ainda que o desenvolvimento profissional do docente deve estar comprometido

com um projeto educativo emancipatório³, rompendo, assim, com os modelos atuais de sociedades excludentes, principalmente quando se trata de um público que historicamente foi totalmente excluído do sistema de ensino brasileiro desde sua criação: as pessoas com deficiências.

Posto isso, acredita-se que não basta o conhecimento teórico da área de atuação estar em constante evolução, uma vez que o profissional precisa refletir e considerar que, ao transmitir o seu aparato conceitual, o faz partindo da bagagem de seu educando, o qual deve ser o centro do processo educativo e, caso a deficiência comprometa a efetivação do processo, o educador precisa estar alicerçado para cumprir a tarefa de formar um cidadão crítico.

Já Mészáros (2008), ao abordar a incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação, expõe que a reprodução dos processos educacionais e dos processos sociais estão interligadas, e que uma transformação do quadro social é inconcebível sem uma reformulação do sistema capitalista. Dessa forma, considera que:

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Espera-se da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*, elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (Mészáros, 2008, p. 45).

Mészáros (2008) expõe ainda como o capitalismo se (re)organiza estrategicamente para continuar a exploração numa perspectiva mais ligada à exploração da humanidade, ou seja, descentraliza o indivíduo de sua condição econômica e política e centra os problemas na sociedade, no indivíduo e não no econômico e político.

Nagle (2015), em seu texto intitulado "Do método ou de como pensar o pensamento", destaca que o método marxista não pode ser pensado como uma sequência lógica de regras e leis da dialética ou da história, pois o homem é produto da prática histórica. Para a autora:

³ Paulo Freire (1986) em seu livro: Educação como prática da liberdade, desenvolveu um trabalho pedagógico que vislumbrou a Educação como um ato libertador, por meio do qual as pessoas seriam agentes que operariam e transformariam o mundo.

[...] na concepção do materialismo histórico-dialético, o homem é tal qual se produz. Não há nenhum atributo humano já dado que o faça um vencedor ou um fracassado, um conhecedor do mundo ou um incompetente para mudar a realidade, um individualista ou um socialista, um realizado ou um desgraçado, por estar em conformidade ou em desconformidade com a sua natureza (Nagle, 2015, p. 23).

No entanto, inflige-se à classe trabalhadora uma massificação imposta pela sociedade dominante (sociedade burguesa), afirmando ser o conhecimento um produto mental dos indivíduos, das competências individuais, totalmente apartado do mundo, das relações, da prática social e do trabalho, contrariando, de acordo com Nagle (2015, p. 25), o desvelado por Marx:

A busca metodológica para Marx consiste, exatamente, em desvendar o movimento, identificar quais são as condições de existência de uma determinada formação social, dar conta da luta que os homens travam entre si, explicar como e porque os homens produzem e satisfazem necessidades. A busca metodológica para Marx implica reconhecer o homem como transformando continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições. Enfim, no mínimo, reconhecer o que o homem é, ou melhor, como está sendo produzido, como está se fazendo nesse momento histórico (Nagle, 2015, p. 25).

Ainda de acordo com Nagle (2015), o conhecimento para Marx não se desloca da sua reprodução social, pois todo pensamento está conectado às práticas humanas, que são essencialmente contraditórias, nunca individuais.

Portanto, é imprescindível ter clareza do método do materialismo histórico-dialético, uma vez que este, em seu modo de analisar e de questionar a realidade, leva em consideração a percepção do movimento como um todo, permitindo aos sujeitos, docentes e discentes, a compreensão do movimento real do processo de ensino e de aprendizagem.

Diante desse contexto, faz-se necessário realizar uma retrospectiva do processo de inclusão de discentes com deficiência na Educação Superior e analisar como tem ocorrido a formação de Professores Universitários na Perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, a presente dissertação está organizada em três capítulos.

No primeiro, intitulado Marcos Normativos do Processo de Inclusão Educacional da Pessoa com Deficiência, apresentam-se os principais diplomas legais de âmbito internacional e nacional e as principais Políticas e Programas Sociais de Inclusão na Educação Superior que contribuíram para o fortalecimento da política pública de educação. No cenário mundial, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência e as Convenções e Conferências Mundiais. Esses documentos proferem direitos baseando-se no conceito de dignidade da pessoa humana e devem ser igualmente reconhecidos e

respeitados por todos os Estados Partes. No cenário nacional, a Constituição Federal (1988) e suas normas infraconstitucionais afirmam que o objetivo da educação é contribuir, em igualdade de condições, para o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como para seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Quanto às Políticas e Programas Sociais de Inclusão na Educação Superior, discutem-se as atuais Políticas Educacionais, que contribuem para o acesso e a permanência de pessoas com deficiências na Educação Superior. Para alcançar esse objetivo, o Estado vem criando políticas públicas para fomentar o acesso e a permanência de estudantes na Educação Superior, tendo nos principais instrumentos – Financiamento Estudantil (FIES), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), Programa Universidade para Todos (ProUni), Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e Políticas de Ações Afirmativas (Lei 12.711/2012) – políticas públicas de inclusão. No entanto, observa-se a necessidade de continuidade e de monitoramento no que se refere à efetividade mediante a participação social da comunidade acadêmica e da sociedade civil, tendo em vista que muitas dessas políticas têm sido tratadas como políticas de governo e não de Estado.

No segundo capítulo, apresenta-se o tema a “Formação de Professores Universitários na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Será abordado que a Educação Nacional é ordenada no Capítulo III, artigos 205 a 214 da Constituição Federal (1988), constituindo-se como um direito fundamental e social que contribui para o enfrentamento das desigualdades sociais e regionais. Regida pela norma infraconstitucional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação brasileira compõe-se pela Educação Básica e pela Educação de Nível Superior.

No terceiro, sob o título “Revisão de Literatura: o que dizem as pesquisas do banco de dados das Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações”, analisam-se as tendências das produções científicas disponíveis no Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2012 a 2022, por meio de revisão de literatura. A finalidade é identificar e discutir se há, nas propostas e ações em curso, estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem de alunos com deficiência, identificando se os professores conseguem transmitir o seu aparato conceitual respeitando a singularidade do aluno, superando, assim, a lógica da exclusão. Desse modo, esse capítulo está organizado em três eixos temáticos, a saber:

- ✓ **Inclusão na Educação Superior:** com destaque para as ações constituídas no âmbito acadêmico que favorecem à condição de acesso, de permanência, de assistência estudantil, de núcleos de apoio, pois essas ações integram as políticas e lutas em favor da inclusão.

- **Práticas pedagógicas:** neste item, buscou-se identificar se há, na atuação dos professores, propostas e ações em curso que propiciem estratégias pedagógicas diferenciadas e que favoreçam o processo de aprendizagem de alunos com deficiência.
- **Formação de Professores Universitários na Perspectiva da Educação Inclusiva:** por conseguinte, investiga-se se há propostas de formação em curso na perspectiva da Educação Inclusiva e como elas ocorrem na comunidade científica. Averigua-se também quais os documentos das instituições pesquisadas normatizam a formação continuada de docentes na Educação Superior e se a formação contribui para superar a lógica da exclusão.

Posteriormente, seguem-se as considerações finais, em que se evidencia que alunos com deficiência têm buscado seu ingresso inserção e permanência na rede regular da Educação Superior há muitos anos. Essa busca enseja um ensino de qualidade e oferecido em condições de respeito à diversidade humana e às diferenças contidas no ambiente universitário. Contudo, esse acesso enfrenta desafios que incluem vários fatores, dentre os principais citam-se: o despreparo do corpo técnico em reconhecer as necessidades de uma prática mais voltada para as condições singulares do aluno, o qual apresenta um jeito peculiar de aprender; a ausência de formação de professores numa perspectiva inclusiva, sendo identificada de forma pontual, com a participação de um número limitado de professores, os quais escolhem participar ou não; por outro lado, diz respeito, necessariamente, a um olhar consciente sobre as relações sociais definidas pelo modo de produção capitalista e que são constitutivas da exploração do seu trabalho em troca de sua subsistência.

Portanto, não se pode pensar em educação formal sem considerar o contexto atual em que se está inserido e, uma vez alicerçado pelo método do materialismo histórico-dialético, este poderá proporcionar ao estudante (em todas as etapas) e, conseqüentemente aos futuros profissionais, uma atuação mais humanizada, amparada por subsídio teórico para compreender dialeticamente as contradições da sociedade capitalista.

Assim, este trabalho se justifica pela importância da inclusão educacional de todas as pessoas que queiram estar no meio acadêmico, onde as mazelas do corpo e da mente não sejam impedimento para o acesso ao capital intelectual e onde a falta de comprometimento com a formação continuada de profissionais da Educação Superior não afete o aprendizado acadêmico e comprometa sua formação e, conseqüentemente, seu exercício profissional. E ainda: onde a ignorância, a falta de empatia e o negacionismo da comunidade acadêmica e da sociedade civil

não se estruture nas Instituições Públicas, privando aqueles que já são penalizados pelas mazelas do capitalismo, impedindo-lhes a proteção social.

Dessa forma, tem-se uma busca por melhorias na qualidade do saber do professor, com destaque para as políticas de qualificação do profissional da educação que sejam capazes de proporcionar uma prática baseada na reflexão, permitindo a superação de paradigmas tradicionais de ensino que foram vergonhosamente excludentes em determinado tempo e contexto escolar. Vale ressaltar que ainda hoje há necessidade de aparatos normativos que deem sustentação à inclusão, condicionando ao cumprimento de normas regulamentadoras aqueles que ainda não aceitam a presença de pessoas que têm deficiência no ambiente acadêmico.

Este trabalho poderá contribuir para as produções acadêmicas, uma vez identifica e expõe a carência de produções científicas evidenciando lacunas no processo de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva tanto dos cursos de licenciaturas e bacharelados, quanto das formações iniciais quanto continuada.

O desafio está posto ao sistema de Educação: espera-se que ele seja inclusivo.

Objetivo Geral

Analisar nas produções científicas, disponíveis no Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), publicadas no período de 2012 a 2022, estudos sobre as propostas e ações de Formação de Professores Universitários na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Objetivos específicos

- Identificar, nas produções científicas analisadas, se há Formação de Professores que assegure o reconhecimento das diferenças e a criação de estratégias pedagógicas que superem a lógica da exclusão;
- Apresentar os diplomas legais de ordem internacional e nacional que abordam a garantia de direitos à Educação de pessoas com deficiência;
- Discutir se as atuais Políticas Sociais de Educação contribuem para o acesso e a permanência de pessoas com deficiências na Educação Superior.

Questão Norteadora

Há formação do professor universitário na perspectiva da Educação Inclusiva capaz de assegurar o reconhecimento das diferenças e a criação de estratégias pedagógicas que superem a lógica da exclusão?

Percurso Metodológico

Este trabalho se configura em uma pesquisa bibliográfica-documental sob o enfoque do materialismo histórico-dialético. Para Ribeiro (1979), o estudo deve estar relacionado ao contexto social, a fim de que a compreensão se torne possível e possibilite novas indagações. Dessa forma, foram utilizadas como categorias de análise o trabalho (1), a alienação (2) e a contradição (3), considerando que elas se constituem como princípios lógicos da dialética.

Metodologia da Pesquisa

Para a construção desta dissertação, utilizou-se, como informado anteriormente, de pesquisa documental-bibliográfica, a qual é definida por Yan (2016) como uma ampla área de investigação (sociologia, psicologia, educação, dentre outras), abrangendo um mosaico de orientações, que, apesar de fazerem parte do mesmo campo, podem ter a metodologia diferenciada.

Na concepção de Fonseca (2002), a pesquisa é uma atividade nuclear da ciência que possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a ser investigada:

A pesquisa é um processo permanente inacabado. Processa-se através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos um subsídio para uma intervenção no real. A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos (Fonseca, 2002, p. 20).

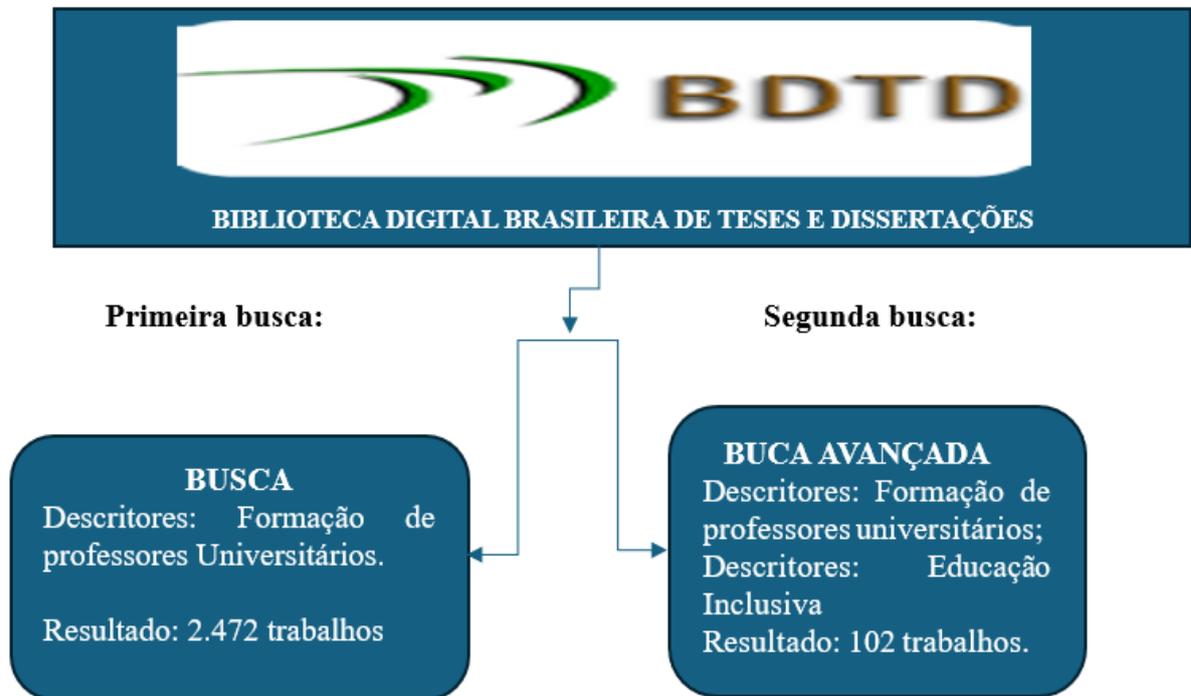
Já Lakatos e Marconi (2003), Gil (2002) e Fonseca (2002) conceituam a pesquisa bibliográfica como sendo aquela que se insere no meio acadêmico a partir de referenciais teóricos já analisados e publicados, tanto por instrumentos escritos, quanto pelo meio eletrônico, tendo no aprimoramento e na atualização do conhecimento uma forma de investigação científica de obras já publicadas.

Quanto à pesquisa documental, ela se aproxima da pesquisa bibliográfica, fato que dificulta sua distinção. A pesquisa documental é definida por Fonseca (2002) como um estudo que se constitui por diversas fontes, sem tratamento analítico, e que pode ser encontrado em diversos tipos de textos, tais como jornais, revistas, relatórios, tabelas estatísticas, documentos oficiais, filmes, fotografias, relatórios, vídeos, dentre outros.

O *locus* da pesquisa bibliográfica foi o Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio de seleção de pesquisas publicadas no período de 2012 a 2022 e sob o enfoque teórico da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Esse aparato de investigação refere-se à formação de professores universitários na perspectiva inclusiva, considerando que o Educação Superior também se constitui como espaço de direito aos alunos, público da Educação Especial.

A seguir, a Figura 1 apresenta um fluxograma de como foi realizada a pesquisa bibliográfica no banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertação:

FIGURA 1– FLUXOGRAMA DA PESQUISA NO BANCO DE DADOS DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES⁴



Fonte: Anicésio (2024)

Os critérios de escolhas dos instrumentos de análises foram realizados em três etapas, conforme descrição a seguir:

Na primeira etapa, realizou-se uma pesquisa geral com os termos de busca “todos os campos”: “A Formação de Professores Universitários”, obtendo-se um resultado de 2.472 trabalhos, sendo 728 teses e 1.744 dissertações com data de defesa nos anos de 1977 a 2023.

Na segunda etapa, optou-se por delimitar a busca, incluindo noutro termo de procura “todos os campos” a frase: “Educação Inclusiva”, delimitando-se o período compreendido de 2012 a 2022. Foram obtidos 102 trabalhos, sendo 32 teses e 70 dissertações. Observou-se ainda que 14 produtos apareceram duplicados e foram desconsiderados.

Na terceira etapa, realizou-se o critério de inclusão e exclusão do material identificado na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. De posse das produções acadêmicas identificadas com os descritores citados, procedeu-se a leitura inicial dos resumos para identificar a pertinência do trabalho para o tema em referência e, posteriormente, decorreu-se o critério de inclusão e exclusão dos produtos, conforme ilustra o Quadro 1:

⁴ Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

QUADRO 1 - CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO	CRITÉRIO DE INCLUSÃO
Pesquisas que não abordam a Formação de Professores na Educação Superior .	Pesquisas que abordam a Formação de Professores na Educação Superior .
Pesquisas que não abordam a Educação Inclusiva na Educação Superior .	Pesquisas que abordam a Educação Inclusiva na Educação Superior .
Pesquisas em que não constam a palavra Formação de professores universitários no corpo do texto.	Pesquisas que contêm palavras de Formação de professores universitários no corpo do texto.

Fonte: Anicésio (2024), a partir dos dados obtidos no Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Após o critério de exclusão e inclusão, estabeleceu-se o procedimento de download e guarda dos produtos. Foram considerados pertinentes ao tema proposto 26 trabalhos, sendo 11 teses e 15 dissertações. Os demais trabalhos foram desconsiderados por não atenderem aos critérios acima estabelecidos, ou seja, aqueles destinados à análise do Ensino Fundamental e Médio ou que tratavam de temas que não versavam sobre a educação inclusiva, nem sobre a Educação Superior.

Desse modo, fica evidente que há poucas pesquisas que abordam a questão da formação do professor universitário na perspectiva da educação inclusiva, fato que precisa ser pensado pela comunidade científica de forma global, principalmente, no que tange à formação do professor na realidade brasileira, em todas as fases e em seus níveis de ensino.

A seguir, os Quadros 2 e 3 ilustram, respectivamente, 15 dissertações e 11 teses que foram objeto de análise da pesquisa bibliográfica, a qual compõe o terceiro capítulo.

QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE

PRODUTO	ANO DEFESA	AUTOR	TÍTULO
Dissertação	2012	Janete de Melo Nantes	A Constituição do intérprete de língua de sinais na Educação Superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro
Dissertação	2013	Evelin Oliveira de Rezende	Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial
Dissertação	2013	Francisca Samara Teixeira Carvalho	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma Instituição Pública Federal de Educação Superior na Cidade de Fortaleza-Ceará
Dissertação	2014	Aline Keryn Pin	Inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no Estado do Paraná
Dissertação	2016	Andréia Cristina Leite Souza	Libras no curso de pedagogia: a construção de representações sobre alunos com surdez
Dissertação	2016	Elizane Andrade da Silva	Possibilidades, limites e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior – legislação, reflexões e apontamentos
Dissertação	2016	Ana Bárbara Assunção Vazquez Corrêa	Educação inclusiva na Educação Superior: saberes e práticas dos professores do Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe
Dissertação	2016	Lisie Marlene da Silveira Melo Martins	Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos
Dissertação	2017	Gina de Oliveira Mendonça Bohnert	Inclusão na Educação Superior: uma proposta de ação
Dissertação	2017	Fátima Cristina Luiz Leonardo	Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários
Dissertação	2017	Natália Gavaldão	Acessibilidade a estudantes surdos na Educação Superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico
Dissertação	2019	Ana Paula de Sousa Lopes	A tecnologia assistiva para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior : concepção e avaliação de um portal educacional para auxiliar a prática docente
Dissertação	2020	Maria Auxileide da Silva Oliveira	Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas
Dissertação	2021	Ana Railene de Paula Siqueira	Acessibilidade e inclusão na Educação Superior: limites e possibilidades nas concepções de professores de um curso de bacharelado em direito
Dissertação	2022	Carla Renata Santos	Ensino de Física em uma perspectiva inclusiva na formação inicial de professores

Fonte: Anicésio (2024), a partir dos dados obtidos no Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

QUADRO 3 - TESES SELECIONADAS PARA ANÁLISE

PRODUTO	ANO DEFESA	AUTOR	TÍTULO
TESE	2014	Tânia Mara Zancanaro Pieczkowski	Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: efeitos na docência universitária
TESE	2014	Aline Piccoli Otalara	A formação de professores para o trabalho com deficientes visuais: uma experiência inicial de colaboração a partir do desenvolvimento de materiais didáticos
TESE	2014	Karla Amâncio Pinto Field's	Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva
TESE	2015	Roseneide M. Batista Cirino	Atividade docente no processo formativo de acadêmicos para atuar com a diversidade humana em contextos inclusivos
TESE	2016	Karina Silva Molon de Souza	A aprendizagem docente e a inclusão de Cotistas B em novos contextos na universidade
TESE	2017	Rosélia Schneider	Educação inclusiva na Educação Superior para alunos surdos: resistências e desafios
TESE	2019	Lisie Marlene da Silveira Melo Martins	Inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior e a formação continuada do docente universitário
TESE	2020	Rosana de Castro Casagrande	O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil
TESE	2021	Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira	Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária
TESE	2021	Jefferson Falcão Sales	Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Superior : estudo de caso na Universidade Federal do Ceará
TESE	2022	Tarcileide Maria Costa Bezerra	Docência e inclusão do estudante com deficiência na Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Fonte: Anicésio (2024), a partir dos dados obtidos no Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na construção da pesquisa documental, utilizou-se de instrumentos normativos legais de ordem internacional e nacional, com destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos – amparada no conceito de dignidade da pessoa humana; e Constituição Federal (1988) – que estabelece o direito à educação em todas as etapas da vida. Assim, apresenta-se a análise de documentos de ordem internacional e nacional, bem como a análise de políticas públicas de acesso e de permanência que favorecem o processo da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, conforme descrição nos Quadros 4, 5 e 6:

QUADRO 4 - DOCUMENTOS NORMATIVOS INTERNACIONAIS

Marcos Normativos Internacionais do Processo de Inclusão Educacional da PCD	Finalidade
Declaração Universal dos Direitos Humanos- 1948.	Direitos incorporados baseando-se na ideia de dignidade da pessoa humana.
Ano Internacional das Pessoas com Deficiência que aprovou o Programa Mundial de Ação Relativo às PCD- 1981.	Garantir o exercício dos seus direitos fundamentais e sua participação plena na sociedade.
Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança –1989 (Brasil) Decreto n. 99.710/ 1990.	Reconhece as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Tornar a Educação Superior acessível a todos.
Conferência Mundial de Educação para Todos – 1990	Reafirma a Declaração dos Direitos Humanos de que “toda pessoa tem direito à educação”.
Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, estabelece Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades de Educação Especial (Salamanca) 1994.	Situa que a educação da Pessoa com Deficiência seja parte integrante do sistema educacional. Flexibilidade Curricular. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças.
Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – 1999 (Convenção de Guatemala).	Prevenir e eliminar progressivamente todas as formas de discriminação contra as Pessoas com Deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade e tomar medidas para eliminar barreiras.
Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo – 2006.	Determinou o direito à educação das Pessoas com Deficiência em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assegurando acesso à Educação Superior em geral, treinamento profissional e formação continuada.
Conferência Internacional “Deficiência com Atitude” – 2001	Se resume no lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós” de Tom Shakespeare.

Fonte: Anicésio (2024), a partir dos documentos públicos.

QUADRO 5 - DOCUMENTOS NORMATIVOS NACIONAIS

Marcos Normativos Nacionais do Processo de Inclusão Educacional no Brasil	Finalidade
Constituição Federal de 1988	A Educação constitui-se em direito de todas as pessoas
Lei n. 9.394, de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Compreende que os processos formativos do aluno se desenvolvem nas relações em família, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos espaços de poder, devendo a educação vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e adere ao sistema de inclusão para romper com um sistema segregado de ensino à pessoa com deficiência, conceituando a Educação Especial como modalidade de educação escolar que se inicia na educação infantil e estende-se ao longo da vida.
Política Nacional de Educação Especial - 2008	Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis.
Lei n. 13.005, de 25 de junho - Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024),	Estabelece 20 metas e estratégias que determinam diretrizes para a política educacional com vigência por 10 anos. Quanto ao acesso à Educação Superior , prevê a meta 12 a elevação da taxa de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, asseverando a qualidade da oferta e expansão para, no mínimo, de 40% das novas matrículas no segmento público
Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, ou seja, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Estruturada na igualdade de direitos e não discriminação, surge para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a Pessoa com Deficiência visando à sua inclusão social e cidadania. No direito à Educação Superior , prevê sistema educacional inclusivo em todos os níveis, eliminando as condições de inacessibilidade e maximizando talentos e habilidades que favoreçam a aprendizagem, respeitadas as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Fonte: Anicésio (2024), a partir dos documentos públicos.

QUADRO 6 - POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Políticas Públicas de Inclusão	Finalidade
1999 – Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior (FIES).	Substituiu o Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (CREDUC), instituído no governo de Ernesto Geisel, que tem por objetivo a concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou à distância, não gratuita. Fernando Henrique Cardoso.
Propõe a Política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUNI) – 2003. Em 2020 foi criado o ReUNI Digital para atingir a meta 12 PNE	Expansão da Rede Federal de Educação Superior com a interiorização dos <i>campi</i> das universidades federais, onde foram criadas condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades e ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação, favorecendo o acesso e permanência na educação, permitindo uma expansão democrática do acesso à Educação Superior. 14 novas universidades e mais de 100 novos <i>campi</i>
Programa Universidade para todos (ProUni). 2005	Tem por objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior, com ou sem fins lucrativos.
A Política de Acessibilidade na Educação Superior – Programa Incluir – criado em 2005/2010 Programa Viver sem Limites I e II	Materializa a condição de acessibilidade no âmbito das Universidades Públicas Federais ao disponibilizar estrutura financeira, por meio de Editais, para a criação de Núcleos de Acessibilidade e reestruturação e construção de espaços físicos nas UF
Programa Nacional de Assistência Estudantil – (PNAES). Criado em 2008	O PNAES, regulamentado em 2010/Decreto n. 7.234, consolida o ReUNI, porque amplia as condições de permanência dos jovens na Educação Superior Pública Federal, por meio de auxílios financeiros em moradia estudantil, alimentação, transporte, dentre outros.
Políticas de Cotas – Lei n. 12.711/12 – Política de Ações Afirmativas. Alterada pela Lei n. 13.409 de 2016.	Conhecida como uma Política de Ações Afirmativas, configura-se como política pública de combate às desigualdades sociais e é vista como uma forma de ascensão social das minorias sociais.

Fonte: Anicésio (2024), a partir dos documentos público

1 MARCOS NORMATIVOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O texto a seguir apresenta os principais instrumentos normativos internacionais e nacionais do processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência. Aponta também um breve histórico sobre a luta dos movimentos sociais e políticos para tirar da invisibilidade esse público que por séculos foi negligenciado em relação ao direito à educação, tanto em âmbito internacional quanto nacional.

1.1 Marcos Normativos Internacionais do Processo de Inclusão Educacional da Pessoa com Deficiência

A ideia de uma sociedade inclusiva foi articulada por movimentos sociais e atos políticos e ocorreu em escala global, cujo escopo era romper com a lógica da desigualdade aos que foram negligenciados por séculos. Partilhando desse pensamento, Costa (2018) expõe que os movimentos sociais ativistas oferecem elementos sociológicos para pensar o quanto as pessoas com deficiência têm lutado para não serem mais consideradas como invisíveis. Diante dessa assertiva, Zola (1989, *apud* Costa, p.104) expõe que:

[...] “em um balanço de 30 anos de intenso ativismo que o modelo social foi o que mais ofereceu contributo para a constituição de um novo significado para a deficiência”. Em outros tempos, pode-se dizer que, mesmo gradativamente, a sociedade ainda alicerçada nos padrões de assistencialismo, vem “dando” lugar para que as pessoas com deficiência não sejam mais vistas como doentes, incapazes, inaptas às atividades sociais.

Os desafios para a inserção de pessoas com deficiência no âmbito da educação não foi um processo de fácil aceitação, pois culturalmente a sociedade capitalista preza pela construção social de um “corpo padrão”⁵, causando a exclusão de pessoas por sua condição física ou psíquica. Essa exclusão se manifesta, muitas vezes, em forma de estigmas e de preconceitos, provocando uma situação de vulnerabilidade social.

Pode-se considerar que as formas de estigmas e preconceitos funcionam como barreiras físicas ou atitudinais, as quais ocasionam vulnerabilidade social ao impedir que as pessoas tenham

⁵ Observa-se que esse tema é explorado pelas redes sociais e mídias.

pleno acesso aos direitos básicos, tais como o direito à educação, ao mercado de trabalho e ao convívio em sociedade.

Para minimizar as barreiras existentes no caminho, foram criados atos normativos internacionais e nacionais para garantir os direitos da pessoa com deficiência. Esses documentos reconhecem que a educação é um dos direitos humanos, sendo, portanto, um direito básico e universal.

Dito isto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução n. 217 A III, em 1948, é considerada a primeira ação efetiva nesse processo de inclusão por expressar, de forma consistente, que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos referentes à liberdade, à vida digna, à educação, ao desenvolvimento pessoal e social, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, condição social, econômica ou qualquer outra condição.

Esses direitos foram incorporados baseando-se na ideia de dignidade da pessoa humana, devendo ser igualmente reconhecidos e respeitados. Especificamente, quanto ao direito à educação, o artigo 26 da DUDH afirma:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos (Organização das Nações Unidas, 1948).

Tal declaração assevera ainda, em seu preâmbulo, que cada pessoa e cada aparelho da sociedade deve se esforçar, por meio do ensino e da educação, para promover o respeito a esses direitos e liberdades. Deve adotar também medidas progressivas de caráter nacional e internacional para assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal (Organização das Nações Unidas, 1948).

Assim, pode-se inferir que o legado da Declaração Universal dos Direitos Humanos está na construção de uma cultura universal e incondicional de observância aos direitos inerentes ao ser humano. Portanto, ao estabelecer igualdade de direitos, contribui e orienta os Estados Partes sobre a criação de leis e políticas públicas com a finalidade de oferecer dignidade a todas as pessoas.

Apesar da DUDH já ter reconhecido a educação como direito humano fundamental, ainda não explicitava as necessidades e direitos de grupos específicos, como os das pessoas com deficiência. Esse fato só foi efetivado em 1975, quando a ONU, por meio de sua Assembleia, aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamando em seu item 3:

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (Organização das Nações Unidas, 1975).

Assim, cabe aos Estados Partes criarem as leis que assegurem o pleno respeito dos direitos básicos aos cidadãos. Ressalta-se, ainda, a necessidade de possibilitar-lhes o máximo possível do seu desenvolvimento e de sua capacidade e habilidades para a promoção de sua integração social.

Segundo Barbosa, Fialho e Machado (2018), o ano de 1980 foi estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como a década da pessoa com deficiência. Motivada pela universalização dos direitos dos sujeitos e pela universalização da educação, a ONU ampliou o debate sobre os direitos sociais em esfera mundial. E, em 1981, estabeleceu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e aprovou o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, por meio de sua Assembleia Geral, mediante a Resolução n. 37/52, de 1982, para garantir às pessoas com deficiência o exercício dos seus direitos fundamentais e sua participação plena na sociedade, salientando as mesmas oportunidades de que gozavam os demais cidadãos e visando a todos melhores condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social de suas comunidades.

É nesse movimento pela universalização desses direitos que a Assembleia Geral da ONU, após 41 anos da DUDH, por meio da Resolução n. L. 44 (XLIV), em 1989, proclamou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança com a participação de 193 países signatários. Essa Convenção foi ratificada no ano de 1990 pelo Brasil e, atualmente, é o instrumento normativo de direito mais aceito na história ao ser ratificado por 196 países.

Sem dúvida, essa Convenção tornou-se um marco na história ao tirar da invisibilidade os direitos da criança e do adolescente ao estabelecer metas e diretrizes, dentre elas, o artigo 23, item 3, que versa sobre o direito à educação da criança com deficiência:

Reconhecendo as necessidades especiais da criança com deficiência, a assistência ampliada, conforme disposto no parágrafo 2 deste artigo, deve ser gratuita sempre

que possível, levando em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas responsáveis pela criança; e deve assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde e de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a integração social e o desenvolvimento individual mais completo possíveis, incluindo seu desenvolvimento cultural e espiritual (Organização das Nações Unidas, 1989).

É nesse processo de debates que os países signatários, com a finalidade de garantir direitos inalienáveis, ratificam o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e determinam a prioridade da sua defesa, reconhecendo que a criança com deficiência tem direito progressivo até a Educação Superior.

Art. 26. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem tornar a Educação Superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados (Organização das Nações Unidas, 1989).

Outro movimento que veio reforçar o direito à educação foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida no período de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Dessa Conferência, surgiu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual reafirma a Declaração dos Direitos Humanos de que “toda pessoa tem direito à educação”.

No ano de 1994, foi realizada na Espanha, no município de Salamanca, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, por meio da qual se estabeleceu Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, demandando que os Estados Membros (representados por 88 governos e 25 organizações internacionais) assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Essa Conferência enfatizou a:

Necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças, irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a serem considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa (Declaração de Salamanca, 1994, p. 8).

Ressalta-se que a Conferência foi importante para o fortalecimento da política de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Conhecida mundialmente como Declaração Mundial

sobre Educação para Todos, determinou o seguinte compromisso: “Qualquer pessoa portadora⁶ de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados [...]” (Declaração de Salamanca, 1994), independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas.

Já no ano de 1999, ocorreu a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras⁷ de Deficiência, também nomeada com Convenção de Guatemala, que foi aprovada pelo Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos (OEA), tendo por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. A Convenção assim define deficiência e o termo discriminação:

Deficiência: O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (Declaração de Guatemala, 1999).

Essa Convenção determinou que os Estados Partes estabelecessem medidas em caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração e os acessos a bens e serviços relacionados aos direitos básicos e, também, para tomar medidas para eliminar barreiras arquitetônicas, de transporte, de comunicação, bem como medidas de capacitação para aqueles que aplicassem essa legislação.

Nesse sentido, ações pelo mundo foram se fortalecendo e se estruturando e, em 2006, a ONU aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu

⁶ Nomenclatura utilizada na época.

⁷ Nomenclatura utilizada na época.

Protocolo Facultativo, por meio de seus Estados Partes, reconhecendo em seu artigo 24, item 5, o direito à educação das pessoas com deficiência em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Educação Superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006).

Pode-se inferir, a partir dos instrumentos normativos internacionais, que ao estabelecer igualdade de direitos, contribui para a criação de Leis e Políticas Públicas, e nesse movimento pela inclusão, também se encontram os movimentos sociais e políticos que demarcam sua participação em todo o processo de construção dos aparatos legais, em âmbito internacional, como se pode observar no posicionamento de Tom Shakespeare descrito a seguir.

Sasaki (2007) historia que o ativista de direitos das pessoas com deficiência, Tom Shakespeare, ao participar da Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, realizada na University of Western Sydney, Austrália, em fevereiro de 2001, teve um papel significativo em sua apresentação intitulada “Entendendo a Deficiência”, registrando o seguinte posicionamento:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós (Sasaki, 2007, p. 1).

Assim, o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós” foi um movimento político exercido por pessoas com deficiência que exigiam participar ativamente de quaisquer decisões sobre assuntos relacionados a políticas que envolvessem interesses desse grupo minoritário, o qual foi negligenciado por séculos.

Diante desses instrumentos normativos internacionais, pode-se concluir que todo movimento em prol das pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais, mais precisamente no final do século XX, estão atrelados aos movimentos dos direitos do homem, da criança e do adolescente, bem como dos direitos à educação em todos os níveis, com centralidade no educando, exigindo das instituições de ensino um ambiente inclusivo, capaz de captar as qualidades e habilidades daqueles que, de alguma forma, possuem em seu corpo ou em sua mente mazelas.

No entanto, cabe aqui uma reflexão sobre a atuação da Organização das Nações Unidas, a qual é gerida por países capitalistas. Embora não se menosprezem as conquistas do conjunto, em estabelecer documentos orientadores quanto à necessária efetivação dos direitos humanos, é sabido que tudo gira em torno dos interesses dos países capitalistas, principalmente daqueles que têm poder de veto na ONU, os quais aprovam seus documentos dentro dos limites da democracia liberal.

Portanto, cabe às nações estabelecerem leis fundamentadas na defesa pela ética, pela vida e pela diversidade humana de forma a garantir ambientes inclusivos e livres de barreiras, sejam elas de ordem arquitetônica ou atitudinais, para que esse público possa, de fato, ter sua plena participação na sociedade.

1.2 Marcos Normativos Nacionais do Processo de Inclusão Educacional no Brasil e suas Políticas Públicas de Inclusão

Afirmar que a educação é um direito humano fundamental faz-se necessário para o combate às desigualdades sociais, além de que se compreende que ela promove a democracia e o desenvolvimento do ser humano. Dito isso, será feito nesta seção um levantamento dos principais marcos normativos pós Constituição Federal de 1988, os quais contribuíram para a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior.

Em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais, na prática, esse modelo inclusivo ainda não está amplamente efetivado. Diante disso, Martins e Lavoura (2018), ao teorizarem sobre a contribuição do materialismo histórico-dialético para a educação, enfatizam que o conhecimento científico é uma modalidade peculiar de conhecimento:

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Os estudos de Anache e Madruga (2018), Anache e Cavalcante (2018), Filipak, Pacheco e Hennerich (2017) e Orso (2020) alertam para a necessidade de aprofundamento de pesquisas sobre as Políticas de Inclusão para o Educação Superior de forma a democratizar o acesso, sendo esse um tema indispensável na agenda política do país.

Sabe-se que historicamente a Educação Superior no Brasil constitui-se num sistema fechado, de cunho meritocrático e celetista, destinado a incorporar os membros das classes sociais mais abastadas, sendo, portanto, palco de privilégio de uma elite detentora de um poder político e econômico. Orso (2020), ao analisar a elitização da universidade brasileira, identifica que ela estava marcada por uma divisão em classes e voltada para uma pequena burguesia, conforme a afirmação a seguir:

Marcado o Educação Superior pela divisão em classes, todavia, a sua elitização não se limita ao modelo de tipo universitário criado com a USP. Os cursos de Educação Superior criados ainda durante o Império também se destinavam exclusivamente às elites. E antes disso, diante da inexistência da Educação Superior no Brasil, elas o garantiam a seus filhos enviando-os à Europa, especialmente à Universidade de Coimbra (Orso, 2020, p. 10).

Esse cenário começou a mudar a partir da Constituinte de 1988, com a Magna Carta e seus instrumentos infraconstitucionais, ao estabelecer que a Educação é direito de todas as pessoas. Posto isso, tem-se um arcabouço de normativas institucionais que vão dar sustentação a todo um processo histórico de tentativa de inserção da pessoa com deficiência no âmbito educacional e, particularmente nesta pesquisa, no âmbito da Educação Superior.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) impôs um processo de democratização da Educação Superior como forma de minimizar as desigualdades socioeconômicas e regionais existentes no país e, nesse processo, os alunos com deficiência encontram maiores barreiras, seja na parte de inserção, de inclusão, de acessibilidade ou de permanência, tendo em vista que o país ainda não é acessível em sua plenitude. Portanto, cabe ao Estado o fortalecimento de sua política pública de educação para eliminar as barreiras existentes pelo caminho.

O fortalecimento da política de educação no Brasil também está atrelado à história dos movimentos políticos em prol da educação, os quais ocorreram em âmbito mundial, mais precisamente com intervenções por meio de convenções, tratados, normas, princípio, cartas, dentre outras normativas, promovidos pela Organização das Nações Unidas, de que o Brasil se tornou um dos Estados Membros por volta de 1945.

Outro instrumento normativo importante para a educação foi o Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990, que promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, reconhecendo o

direito à educação de forma progressiva, do ensino primário à Educação Superior, e em igualdade de condições, além de prever medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana do educando e em conformidade com a presente convenção (Brasil, 1990).

Kassar (2011) contribui com essa investigação ao pontuar sobre os desafios de implantação de uma política nacional dentro de uma perspectiva inclusiva, enfatizando que o Brasil assumiu a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação após sua participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Desse compromisso, decorre “[...] a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (Kassar, 2011, p. 70).

No Brasil, a norma infraconstitucional que rege todo o sistema educacional, tanto no âmbito público como no privado, é a Lei n. 9.394, de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Ela compreende que os processos formativos do aluno se desenvolvem nas relações em família, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos espaços de poder (movimentos sociais e organizações da sociedade civil) e nas manifestações culturais, devendo a educação vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Ao tratar da obrigatoriedade do Estado para com a educação, a LDB (1996) adere o sistema de inclusão para romper com um sistema segregado de ensino à pessoa com deficiência, e conceitua a Educação Especial como modalidade de educação escolar que se inicia na educação infantil e estende-se ao longo da vida. Expõe sobre a indispensabilidade do Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, determinando a transversalidade do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades da vida do estudante, sendo esse um dever constitucional do Estado, mas com a participação de toda a sociedade civil.

De acordo com Kassar (2011, p. 71):

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

Para que ocorresse o cumprimento dessa Lei, ou seja, a inserção de todas as crianças no âmbito escolar, foi necessário rever a Política Nacional de Educação Especial, datada de 1994, pois as políticas públicas são desenvolvidas pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos

que são previstos na Constituição Federal e em leis infraconstitucionais para proporcionar o bem-estar social da população.

Desse modo, para interromper o ensino de forma segregada, foi necessário rever a Política de 1994, e em 2008 foi instituída a nova Política numa perspectiva mais inclusiva e, por meio da Portaria n. 555, de 05 de junho de 2007, criou-se um Grupo de Trabalho (GT) para rever e sistematizar a referida política que havia sido instituída em 1994.

Compuseram o GT representantes da Equipe da Secretaria de Educação Especial/MEC Claudia Pereira Dutra – Secretária de Educação Especial; Claudia Maffini Griboski – Diretora de Políticas de Educação Especial; Denise de Oliveira Alves – Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino; Kátia Aparecida Marangon Barbosa – Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial; e os Professores Colaboradores: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS; Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista – Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Profa. Dra. Denise de Souza Fleith – Professora da Universidade de Brasília – UNB; Prof. Dr. Eduardo José Manzini – Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP de Marília-SP; Profa. Dra. Maria Amélia Almeida – Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR; Profa. Dra. Maria Teresa Egler Mantoan – Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Rita Vieira de Figueiredo - Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC; Doutora (Ph.D.) Ronice Muller Quadros – Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC; Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas – Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

O GT levou o debate para o âmbito das instituições de educação básica e superior, bem como para os estados, municípios e instituições não-governamentais, pontuando sobre a necessidade de se estabelecer uma nova política: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), que foi instituída no ano de 2008.

Esses docentes contribuíram significativamente para minimizar o processo histórico de exclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da rede regular de ensino, pois levaram essa discussão para a rede de atenção básica e para a academia, já que, conforme visto, esse público ficava especificamente em instituições filantrópicas/de caridade, sem interlocução com a educação comum.

Em tempos, define-se Educação Inclusiva na concepção dos pesquisadores Sebasitán-Herederó e Anache (2020):

Quando falamos de Educação Inclusiva [...] estamos nos referindo à educação para todos os estudantes dentro de um contexto regular, com oferta das mesmas atividades para todos, independente das suas condições particulares. O conceito que os professores possuem sobre Educação Inclusiva parece, em termos de pesquisa, demonstrar o desejo deles sobre a consolidação dos princípios da escola inclusiva, ou seja, que todos os estudantes tenham êxito no processo de escolarização (Sebasitán-Heredero; Anache, 2020, p.1028).

O modelo da Educação Inclusiva resulta de um processo de conquistas sociais, que, com muita luta e embates, afastou a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto de comunidade mais inclusiva.

Em 2007 e 2008, o governo brasileiro tinha como um de seus objetivos a inclusão social e a educação inclusiva. Nesse movimento político pela inclusão, o Brasil internalizou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Presidencial n. 6.949/2009, determinando à nação o dever de assegurar o direito das pessoas com deficiência à educação sem serem discriminadas, bem como elucidou a forma de igualdade de oportunidades, devendo o Estado Brasileiro executar integralmente os acordos estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2009).

Em 25 de agosto de 2009, foi promulgado o Decreto n. 6.949, que trata da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, e ratificado pelo Brasil em 2008. O Decreto informa que o documento será executado e cumprido inteiramente, reafirmando que a pessoa com deficiência tem direito à Educação Superior e à formação continuada sem discriminação e por meio de um sistema educacional inclusivo e em igualdade de condição (Brasil, 2009).

Sobre esse formato de Inclusão na Educação Superior, Anache e Madruga (2018), ao analisarem as Tendências das Pesquisas, com o enfoque da teoria histórico-cultural, identificam que:

Na perspectiva de transformar a realidade dos estudantes com deficiência nos diversos níveis de ensino, têm-se criado leis, decretos, pareceres que, acompanhados da mobilização social, visam dar voz e vez ao estudante com deficiência, revelando sua identidade como um sujeito de direitos. A luta pela inclusão desses estudantes nas instituições de Educação Superior (IES) é um fenômeno recente nas pesquisas em Educação e exige maiores estudos em razão da complexidade das relações que envolvem a diversidade de estudantes e a universidade. Portanto, as ações que se anunciam como inclusivas fazem parte de um corpus social contraditório inserido na lógica de mercado (Anache; Madruga, 2018. p. 49).

Embora as autoras tenham identificado avanços no acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior, ainda são necessárias mudanças na proposta pedagógica que promovam condições para que os estudantes com deficiências consigam concluir seus cursos.

Já em 2014, tem-se a Lei n. 13.005, de 25 de junho, criada pela então Presidenta Dilma Rousseff, dispendo sobre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que contempla 20 metas e estratégias que determinam diretrizes para a política educacional, com vigência por 10 anos. No que diz respeito ao acesso à Educação Superior, prevê na meta 12 a elevação da taxa de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, no mínimo, de 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público (Brasil, 2014).

Para a realização dessa meta, a lei previu estratégias por meio de políticas sociais que dessem sustentação à proposta, com destaque para as políticas de inclusão mediante a assistência ao estudante de instituições públicas com concessão de bolsas e de financiamento estudantil em redes privadas, visando ampliar o acesso das minorias sociais na Educação Superior e reduzir as disparidades sociais.

Freire *et al* (2019) destacam a preocupação com o sentido social que as universidades precisam incorporar endogenamente:

[...] refletir sobre o entorno do papel social da universidade pública tecnológica nos exige um tangenciamento em torno do papel no contexto da inclusão educacional que possa ter tal estrutura universitária, posto que é preciso transitar pelo político, pedagógico e tecnológico [...]. Para isso é necessário entender a origem das políticas sociais no contexto da Educação Superior (Freire *et al* 2019, p. 199).

Por mais que na contemporaneidade existam políticas públicas educacionais, de ações afirmativas e que democratizam a Educação Superior, os números ainda são insuficientes, considerando o total da população brasileira que ainda se encontra à margem do sistema educacional.

O último instrumento normativo a ser discutido neste item é a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, ou seja, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa lei é estruturada na igualdade de direitos e não discriminação e surge para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No que tange ao direito à Educação Superior, também prevê o sistema educacional inclusivo em todos os

níveis, eliminando as condições de inacessibilidade e maximizando talentos e habilidades que favoreçam a aprendizagem, respeitadas as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Identifica-se nos marcos normativos referendados que o Estado brasileiro assumiu o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para tanto, faz-se necessário afiançar políticas inclusivas que efetivem o pleno acesso à educação em ambientes saudáveis e que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social da pessoa com deficiência, evitando, assim, sua exclusão do sistema de Educação Superior, conforme constatado no Censo da Educação Superior (INEP, 2021), onde se verificou que o número de matrícula de alunos com deficiência não chegou a 1%.

Dessa forma, diante dos instrumentos referendados, pode-se inferir que a educação, por ser considerada um direito humano fundamental, possui função estratégica no combate às vulnerabilidades sociais, considerando que a ascensão educacional pode promover o acesso ao trabalho, o desenvolvimento social e, conseqüentemente, garantir o exercício da cidadania. Mas, o acesso e a permanência ainda são um desafio para o poder público, o qual precisa estabelecer/criar políticas públicas que atendam em suas especificidades às camadas populares mais vulneráveis.

1.3 Principais Políticas e Programas Sociais e de Financiamento para a Inclusão na Educação Superior

Neste item, serão abordadas as principais políticas e programas sociais criados após a Constituição de 1988, os quais serão apresentados como as principais ações estratégicas do Estado para promover a inclusão de uma parcela da população brasileira que viveu à margem do direito de acesso à Educação.

A Constituição Federativa do Brasil (1988) inicia o seu capítulo III^o afirmando que o objetivo da educação é contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como para o seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho. Logo, a Educação é concebida como um direito social público e subjetivo, sendo direito do cidadão e dever do Estado e da família. A Constituição prevê também a garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência, ditando em um de seus princípios a igualdade de condições para o acesso e a permanência, o que demanda do Estado o provimento de Políticas sociais de proteção social.

Behring e Boschetti (2006) alertam para o enfoque dialético sobre o surgimento das políticas sociais, pois elas se relacionam com o momento econômico, político e social de um país, que é permeado por lutas de classe, envolvendo necessariamente a relação de produção e reprodução do sistema capitalista.

A análise das políticas sociais sob o enfoque dialético precisa considerar alguns elementos essenciais para explicar seu surgimento e desenvolvimento. O primeiro é a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação prevalentes. O segundo é o papel do estado na regulamentação e implementação das políticas sociais, e o terceiro é o papel das classes sociais. Nessa direção, não se pode explicar a gênese e desenvolvimento das políticas sociais sem compreender sua articulação com a política econômica e a luta de classes (Behring; Boschetti, 2006, p. 44).

Complementam as autoras que a política de mercado/política econômica interfere na autonomia do Estado perante as políticas sociais, pois este se subordina aos interesses do mercado interno e externo:

É imprescindível analisar aspectos centrais da política econômica como o índice de inflação, taxas de juros, taxas de importação exportação, distribuição de produto interno bruto nos orçamentos das políticas econômica e social, grau de autonomia do estado na condução da política econômica, acordos assinados com organismos internacionais como o fundo monetário Internacional, grau de acumulação e concentração de Riqueza socialmente produzida, de modo a mostrar seus efeitos sobre a confirmação das políticas sociais. (Behring; Boschetti, 2006, p. 44).

Soma-se a esse alerta, a reflexão de Boneti (2007), ao expressar que o Estado não é uma instituição neutra, mas movida por valores éticos, políticos e culturais. Portanto, pode-se afirmar que existe uma relação de forças entre a sociedade civil e o Estado, sendo eles definidores das políticas públicas.

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos (Boneti, 2018, p. 18).

A função das políticas públicas é promover qualidade de vida por meio de acesso a bens e serviços, tais como: saúde, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, transporte, segurança e, principalmente, conforme o objeto desta dissertação, a educação. Assim, o Estado é o responsável pela aplicabilidade das políticas públicas e o responsável por repassar à sociedade

civil as decisões extraídas da correlação de forças entre os agentes de poder. Já à sociedade civil, cabe o poder de fiscalizar as ações do Estado, por meio de movimentos sociais e representativos.

Sendo a educação um dos direitos sociais, passou-se a se exigir do Estado a criação de Políticas Sociais no âmbito da Educação Superior para estimular a inserção, a permanência e, conseqüentemente, a formação desses educandos, considerando que em toda a sua história, as pessoas com deficiência clamam por proteção.

Como afirma Garcia (2013), o processo de formação de professores de educação especial no Brasil é permeado por conflitos de *locus* e de nível, elevando-se ao nível superior após a emissão do parecer n. 295/1969:

Até então, os professores de educação especial eram formados como professores primários, buscando o conhecimento específico no próprio exercício profissional, na lida com os alunos ou em cursos oferecidos por instituições especializadas. No final dos anos de 1960 e início dos 1970, a educação especial passa então a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), reiterou a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio (Garcia, 2013, p. 112).

Desse modo, concluiu a autora que somente com o Plano Nacional de Educação (2000), foi que se previu a ampliação para a habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial (Garcia, 2013).

No Brasil, o desafio para a implantação de políticas sociais voltadas para a inserção de pessoas com deficiência no âmbito da Educação Superior não foi fácil. A realidade brasileira mostra a problemática dos direitos humanos em relação à discriminação que sofrem esses grupos sociais, marcados por sequelas em decorrência de deficiências físicas ou psíquicas, sendo seus componentes vítimas de um sistema cultural de exclusão ocorrido no seio da educação brasileira.

A esse respeito, Rego (2014), ao apontar as principais ideias de Vigotski, estabelece que a primeira relação que o indivíduo estabelece é com a sociedade.

Vigotski afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma a si mesmo (Rego, 2014, p. 41).

Assim, quando o indivíduo modifica o ambiente por meio do seu próprio comportamento, essa atitude vai influenciar o seu comportamento futuro, rompendo com o ciclo de atitudes culturalmente excludentes. Exclusão esta que também se manifesta como uma cultura de ajustamento de pessoa com deficiência ao sistema de ensino. Ora, mas não é a pessoa que deve se ajustar à instituição, mas sim a instituição que deve se reorganizar e se reestruturar para atender o estudante sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve ser aceita e respeitada, tornando-se, portanto, uma instituição acolhedora e com capacidade de se transformar para atender pessoas em suas diversidades.

Pode-se compreender como exclusão qualquer impedimento de acesso ou de permanência de alunos à rede de ensino, seja ela direta ou indiretamente. Essa exclusão é manifestada muitas vezes em forma de estigmas e preconceitos, provocando sofrimento e sentimento de vergonha nas pessoas que têm deficiência e, conseqüentemente, ocasionando o afastamento das relações sociais e familiares.

Na visão de Costa (2018, p. 18):

É certo que ao se referir às pessoas com deficiências nos diversos contextos sociais, ainda somos obrigados a presenciar processos de estigmas e, estereótipos, preconceito, opressão social e até a segregação. Essas pessoas são, às vezes, impedidas de conviver em sociedade, de compartilhar dos bens sociais, enfim, de serem cidadãos.

Para minimizar essa cultura de exclusão, faz-se necessário criar Políticas Públicas inclusivas capazes de romper com as barreiras da exclusão, as quais se ancoram na discriminação cotidiana. Isso é o que se espera de um Estado Democrático de Direito, isto é, que ele seja capaz de proteger o fundamento basilar da República, o princípio da dignidade da pessoa humana, afiançando as necessidades vitais de cada indivíduo por meio de suas políticas públicas e inclusivas. Assim, urge analisar se o Estado tem sido capaz de efetivar a universalização do acesso à educação e se suas políticas se concretizam como um direito social.

Dito isso, serão abordadas as principais Políticas Sociais e de financiamento para a Educação Superior a partir da Constituição Cidadã, conforme ilustra o Quadro 7, a seguir:

QUADRO 7 - PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E DE FINANCIAMENTO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

INSTRUMENTOS NORMATIVOS	POLÍTICAS E PROGRAMAS SOCIAIS	OBJETIVO
Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001	Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior (FIES).	Substituiu o CREDUC e tem por objetivo a concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou à distância, não gratuita.
Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005	Programa Universidade para todos (ProUni).	Tem por objetivo conceder bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior, com ou sem fins lucrativos.
Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) – 2005	Propôs ações que garantem o pleno acesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).	O objetivo principal do Programa foi fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade para mediar e garantir a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, de forma a eliminar as barreiras arquitetônicas, de comunicação, atitudinais e pedagógicas.
Decreto n. 6.096, de 2007	Propõe a Política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUNI)	Tem por objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior , no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais. O ReUNI permite uma expansão democrática do acesso à Educação Superior .
Decreto n. 7.234, de 2010	Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.	O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) consolida o ReUNI, porque tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal, por meio de auxílios financeiros em moradia estudantil, alimentação, transporte, dentre outros.
Portaria Normativa n. 21, de 2012	Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada (SISU).	O SISU é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes para vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de Educação Superior .
Lei n. 12.711, de 2012	Políticas de Reserva de Vagas	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Lei n. 13.409, de 2016	Política de equidade na proporcionalidade de reserva de vagas a pessoas com deficiência	Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: Anicésio (2024), a partir dos dados obtidos do sítio do Planalto -2023.

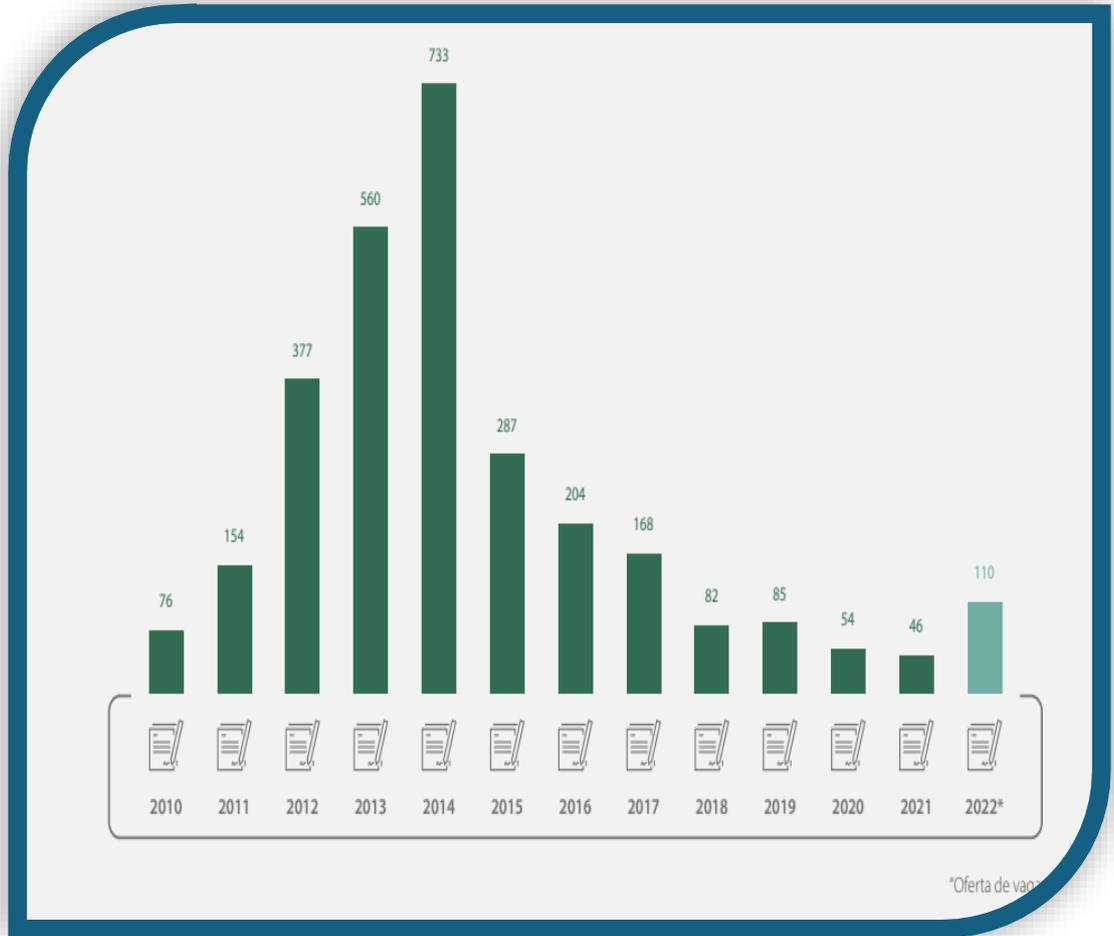
Como se observa, o Governo Federal tem utilizado de políticas e programas sociais para promover o acesso à Educação Superior e incentivar a adesão a ele. A meta é atingir um maior número de pessoas em vulnerabilidades socioeconômicas, por meio dos programas de transferência de renda, tais como FIES, REUNI, INCLUIR, ProUni, PNAES e a Política de Reserva de Vaga.

1.3.1 Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior (FIES)

Ao buscar informações atualizadas sobre o FIES, identificou-se no documento do Relatório de Balanços do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que, no mês de março do presente ano (2023), o Governo Federal registrou um aumento de candidatos inscritos para o FIES no primeiro semestre de 2023, ou seja, 205.177 inscritos. Dentre os cursos mais procurados, encontram-se os de medicina, direito, enfermagem, odontologia e psicologia. Para essa etapa, foram disponibilizadas 67.301 vagas de concessão de financiamento, conforme informação disponível no Portal de Serviços e Informações do Brasil do Governo Federal. Quanto aos investimentos no FIES, o relatório do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) mostra que, desde início 2023, foi disponibilizado um valor de R \$723,9 milhões, contrapondo-se ao último registro do governo anterior, que foi de R \$53,9 milhões. Como observado na Tabela 1, o objetivo do FIES é facilitar o acesso de jovens de baixa renda a universidades particulares de Educação Superior.

O Instituto Centro de Inteligência (SEMESP) evidência no Mapa Privado da Educação Superior no Brasil (2022) que o FIES recuou 4,7 pontos percentuais em 2020, no primeiro ano da pandemia de Covid-19 e, posteriormente, voltou a crescer, conforme detalha o Gráfico 1, a seguir.

GRÁFICO 1 – BOLSA E FINANCIAMENTO REEMBOLSÁVEL (FIES)



Fonte: Instituto SEMESP | Base: INEP (2022)

Pode-se observar no gráfico que o FIES teve um aumento no número de oferta de vagas, sendo de 110.925, número maior que o ano anterior, o qual contou com 93 mil vagas. O quantitativo divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) é referente ao primeiro ano do plano trienal 2022-2024 e o aporte financeiro foi de R\$500 milhões, valor oriundo do Fundo Garantidor.

Em consulta no Portal da Transparência da Controladoria Geral da União, foram identificadas informações a respeito do orçamento atualizado sobre a administração do FIES no período compreendido de 2019 a 2023 (primeiro semestre). A Tabela 2, a seguir, foi elaborada para melhor visualização didática dos aportes financeiros destinados a essa política de inclusão reembolsável.

TABELA 1– ADMINISTRAÇÃO DO FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES)

Ano	Orçamento Atualizado para a Área de Atuação do – FIES	Total de Despesas Executadas na Ação do Orçamento Corrente	Equivalência dos Gastos Públicos
2023	R\$ 638,67 milhões	(primeiro trimestre) R\$ 6,07 milhões	0,0
2022	R\$ 626,53 milhões	R\$ 458,60 milhões	0.01%
2021	R\$ 575,40 milhões	R\$ 446,54 milhões	0.01%
2020	R\$ 855,06 milhões	R\$ 478,51 milhões	0.01%
2019	R\$ 731,24 milhões	R\$ 451,06 milhões	0.02%

Fonte: a autora, a partir do sítio do Portal da Transparência da Controladoria Geral da União, 2023.

Das análises do gráfico 1 e da tabela 1 apresentados sobre o financiamento estudantil, pode-se concluir que houve uma oferta do governo federal para o financiamento de estudante de baixa renda, no entanto não foi identificado, nos sítios e nos relatórios estudados, o índice de alunos que concluíram os seus respectivos cursos de graduação. Outra questão levantada diz respeito ao fato de que esses estudantes tiveram que optar pelo financiamento reembolsável, ou seja, pelo financiamento de seus estudos em rede particular de ensino e não na rede pública. Enquanto profissional de Serviço Social, o que fica evidente é que, na maioria das vezes, o estudante em vulnerabilidade socioeconômica precisa optar primeiramente pelo trabalho, ou seja, por sua sobrevivência e pelos estudos no contraturno.

O termo vulnerabilidade social é usado na profissão do assistente social para expressar as mazelas da questão social, termo utilizado para relacionar as consequências causadas pela relação de exploração do capitalismo sobre o trabalho. De acordo com Iamamoto (2009), o Serviço Social tem na questão social a base de sua fundamentação como especialização do trabalho:

Questão social apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. A globalização da produção e dos mercados não deixa dúvidas sobre esse aspecto: hoje é possível ter acesso a produtos de várias partes do mundo, cujos componentes são fabricados em países distintos, o que patenteia ser a produção fruto de um trabalho cada vez mais coletivo, contrastando com a desigual distribuição da riqueza entre grupos e classes sociais nos vários países, o que sofre a decisiva interferência da ação do Estado e dos governos (Iamamoto, 2009, p. 27).

Desse modo, compreende-se que a expressão vulnerabilidade socioeconômica está diretamente ligada a fragilidades advindas dos fatores sociais e econômicos produzidos pelo sistema capitalista, demandando do poder público (Estado) estratégias políticas por meio de Políticas Sociais para minimizar os impactos causados por essa relação de exploração/poder.

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2004), a realidade brasileira mostra que existem famílias em diversas situações de vulnerabilidade socioeconômica, estando sujeitas à violação dos seus direitos basilares, isto é, os direitos básicos. Diante dessa realidade, é dever do Estado brasileiro, juntamente com sua sociedade, enfrentar e superar a pobreza, as desigualdades sociais, econômicas e as disparidades regionais existentes no país.

[...] a Assistência Social, enquanto política pública que compõe o tripé da Seguridade Social, e considerando as características da população atendida por ela, deve fundamentalmente inserir-se na articulação intersetorial com outras políticas sociais, particularmente, as públicas de Saúde, Educação, Cultura, Esporte, Emprego, Habitação, entre outras, para que as ações não sejam fragmentadas e se mantenha o acesso e a qualidade dos serviços para todas as famílias e indivíduos (Brasil, 2004, p. 42).

Vale salientar que no Serviço Social as políticas públicas precisam estar entrelaçadas, ou seja, é preciso tecer essa rede, que ora está relacionada à escola, ora à unidade de saúde, ora à política de segurança pública, dentre outras, para garantir os direitos sociais do cidadão, porque o que muda é a Política Pública e não o cidadão, o qual precisa usufruir do serviço público.

Compreende-se que a efetivação da política de educação no Brasil é complexa e desafiadora, tanto nos aspectos de proposição quanto de execução, tornando-se um desafio constante. Diante desse cenário de desafios, convém ressaltar a Política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

1.3.2 Política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Segundo informações do portal do REUNI/MEC⁸, a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais, onde foram criadas condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades, além da ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

Consta no Relatório⁹ de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que:

Em 2003 a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes) apresentou ao Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva uma proposta de expansão das universidades federais. O governo, então, apoiou a demanda e criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, que começou a ser implantado em 2007. A partir daí, respeitado o princípio da autonomia universitária, cada instituição formatou o seu projeto de expansão - considerando as demandas da comunidade acadêmica e a realidade local - e o submeteu à aprovação dos Conselhos Superior (ANDIFES, 2010, p. 5).

Regulamentado pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI colaborou para o cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação ao oferecer vagas na Educação Superior. Segundo informações do portal do REUNI/MEC, a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais. Assim, criaram-se 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*, que possibilitaram a ampliação de vagas em universidades públicas, conforme mostra a Tabela 2.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Consulta em 19 abr. 2023.

⁹ Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=87101>. Consulta em 19 abr. 2023.

TABELA 2 – EVOLUÇÃO DE OFERTA DE VAGAS ENTRE 2006 A 2010

N.Ord	Curso	2006	2007	2008	2009	2010	2010/2006
1	Engenharia	16.340	19.101	21.333	28.096	32.502	98,91%
2	Letras	12.184	13.439	14.434	18.883	19.348	58,80%
3	Matemática	6.515	8.115	8.631	10.968	11.000	68,84%
4	Administração	5.610	6.314	6.622	8.425	9.167	63,40%
5	Pedagogia	5.515	6.544	6.666	7.653	7.493	35,87%
6	Biologia	4.480	5.276	5.582	6.841	7.177	60,20%
7	Comunicação Social	5.093	5.399	5.571	6.662	6.916	35,79%
8	Direito	5.284	5.503	5.685	6.359	6.702	26,84%
9	Farmácia	4.074	4.478	4.963	5.819	6.385	56,73%
10	Ciência da Computação	2.388	2.582	2.988	4.092	4.935	106,66%
11	História	3.558	4.125	4.277	4.760	4.867	36,79%
12	Ciências Contábeis	3.566	3.806	3.901	4.481	4.780	34,04%
13	Física	3.225	3.556	3.676	4.594	4.734	46,79%
14	Economia	3.758	4.073	4.130	4.524	4.709	25,31%
15	Química	2.807	3.306	3.602	4.440	4.647	65,55%
16	Educação Física	3.143	3.487	3.620	4.182	4.548	44,70%
17	Medicina	3.649	3.970	4.178	4.355	4.345	19,07%
18	Enfermagem	2.978	3.318	3.595	4.306	4.237	42,28%
19	Geografia	3.002	3.433	3.600	4.243	4.150	38,24%
20	Artes	2.356	2.558	2.717	3.759	4.143	75,85%
21	Agronomia	3.414	3.539	3.752	4.026	4.120	20,68%
22	Sociologia	2.314	2.580	2.756	3.392	3.667	58,47%
23	Tecnólogo	378	238	502	2.020	3.236	756,08%
24	Serviço Social	1.421	1.896	2.086	2.701	3.072	116,19%
25	Psicologia	1.864	2.300	2.445	2.792	3.065	64,43%
26	Nutrição	1.370	1.798	1.743	2.524	2.772	102,34%
27	Zootecnia	1.535	1.825	2.024	2.495	2.615	70,36%
28	Veterinária	1.811	2.111	2.216	2.434	2.559	41,30%
29	Filosofia	1.425	1.528	1.758	2.113	2.496	75,16%
30	Arquitetura	1.630	1.749	1.831	2.146	2.462	51,04%

Fonte: Relatório ANDIFES, 2010

Pode-se observar a evolução de oferta de vagas entre os anos de 2006 a 2010, com destaque para os cursos de Engenharia, Ciência da Computação, Tecnólogo, Serviço Social e Nutrição. Contribui para essa análise o relatório da ANDIFES (2010), informando que o REUNI trouxe mudanças positivas à sociedade civil, ao viabilizar a ampliação da oferta de novos cursos noturnos, atingindo, assim, um maior número de estudantes na Educação Superior.

Já em 2020, foi criado o REUNI Digital, no governo de Jair Messias Bolsonaro, por meio do Ministério da Educação. A proposta teve como eixos norteadores a expansão de vagas, via Ensino a Distância (EaD) e a criação de uma Universidade Federal Digital.

Representantes de diversos segmentos da educação fizeram críticas ao novo Programa, dentre eles cita-se a Nota¹⁰ do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Educação Superior (ANDES), publicada por meio da Diretoria do Andes-SN sobre o REUNI Digital:

¹⁰ Disponível em: <https://andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-DIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-o-rEUNI-dIGITAL0/page:6/sort:Conteudo.updated/direction:desc>. Acesso em abr. de 2023.

A proposta de Reuni Digital acaba por atacar o tripé ensino, pesquisa e extensão, intensificando a concepção da Educação Superior como mercadoria e não como direito social. Da mesma forma, desconsidera o papel importante da vivência dos espaços universitários, essencial para a formação dos (as) estudantes. Importa registrar que bem distante da anunciada preocupação do governo em atingir metas de matrículas e de escolarização, contidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024, o que se vislumbra é o reforço do eixo desse governo, que a universidade tem que ser para poucos (ANDES, 2022).

O governo federal apresentou o REUNI Digital como um programa em construção, cujo objetivo é ampliar os cursos e universidades, utilizando-se da formação por meio da educação a distância (EaD) e, assim, majorar o número de estudantes entre 18 e 24 anos que residam em lugares distantes. A ideia central é atingir a meta 12 do Plano Nacional da Educação (PNE), que é aumentar a matrícula em 50% para a população em geral (taxa bruta) e em 33% (taxa líquida) para os jovens na idade supracitada.

No entanto, não se pode deixar de registrar o temor pelo sucateamento da educação pública, principalmente quando essa política vem de um governo que não mostrou incentivo à educação, pelo contrário, estabeleceu vários cortes fiscais, causando prejuízos irreparáveis à comunidade acadêmica.

Vale lembrar de suas inúmeras tentativas de sucateamento do ensino público por meio de sucessivos cortes no orçamento do Ministério da Educação, bem como das intervenções no processo eleitoral das universidades, do descrédito na ciência, da possibilidade de alteração de 20% para 40% de carga horária de EaD em cursos presenciais de graduação¹¹, dentre tantas outras ações maléficas ao ensino público.

Como bem expôs Iamamoto (2007, p. 441): “[...] o estímulo ao EAD é um incentivo para a ampliação da lucratividade das empresas educacionais [...]”, o que vem comprometendo uma formação universitária no que diz respeito ao quesito qualidade.

Sobre o orçamento público do REUNI, foram buscadas informações no Portal da Transparência da Controladoria Geral da União, no entanto só se identificou a comunicação sobre o REUNI Digital no período de 2022 a 2023 (primeiro semestre). Também foi elaborada uma tabela para melhor visualização didática, conforme ilustrada a seguir:

¹¹ Ação executada por meio da Portaria n. 2.117/2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em abr. de 2023.

Tabela 3–Programa de Apoio para a Expansão da Educação Online em Universidades Federais – Reuni Digital¹²

Ano	Orçamento Atualizado para a Área de Atuação do (FIES)	Total de Despesas Executadas no Orçamento Corrente	Equivalência dos Gastos Públicos
2023	R\$ 6,34 milhões	Não informado – 0,0	Não informado – 0%
2022	R\$ 16,25 milhões	Não informado – 0,0	Não informado – 0%

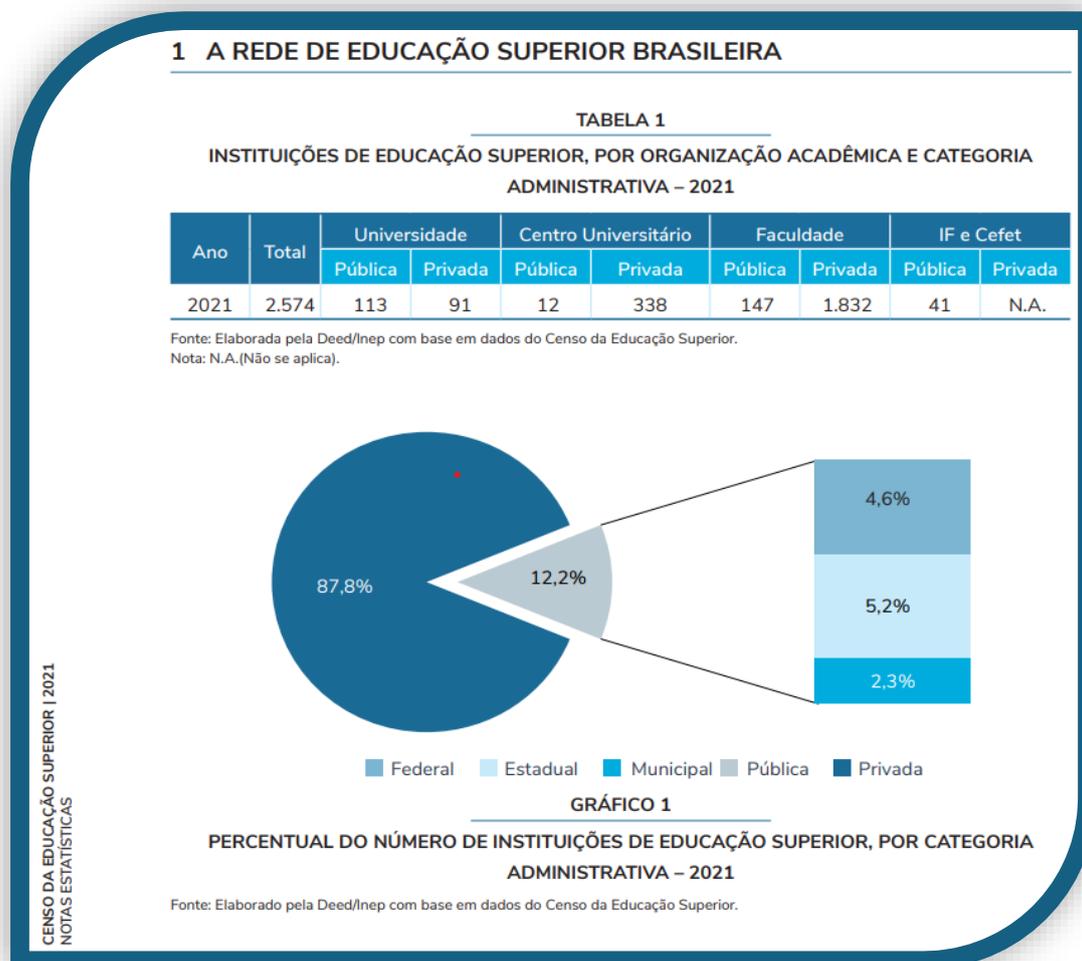
Fonte: Anicésio (2024), a partir dos dados do sítio do Portal da Transparência da Controladoria Geral da União, 2023.

Cumpramos evidenciar que o REUNI ampliou o número de universidades e cursos de nível superior pelo Brasil, possibilitando mudanças nas questões econômicas, sociais, territoriais/geográficas e democratizando a Educação Superior para as minorias sociais que antes se viam como invisíveis aos olhos do Estado brasileiro, pois sabe-se que as universidades públicas eram ocupadas, em sua grande maioria, pela elite brasileira.

Apesar de todo o aparato financeiro do governo para a expansão da Rede Pública Federal de Educação Superior, viabilizada por meio do REUNI/MEC, identificou-se que o maior número de instituições pertence à rede privada, conforme mostra o Censo da Educação Superior (INEP), 2021, expresso na Tabela 4.

¹² Os dados da tabela foram retirados do Portal da Transparência da Controladoria Geral da União. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/programas-e-acoas/acao/21D7-programa-de-apoio-para-a-expansao-da-educacao-online-em-universidades-federais---reuni-digital>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TABELA 4 - REDE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA – 2021

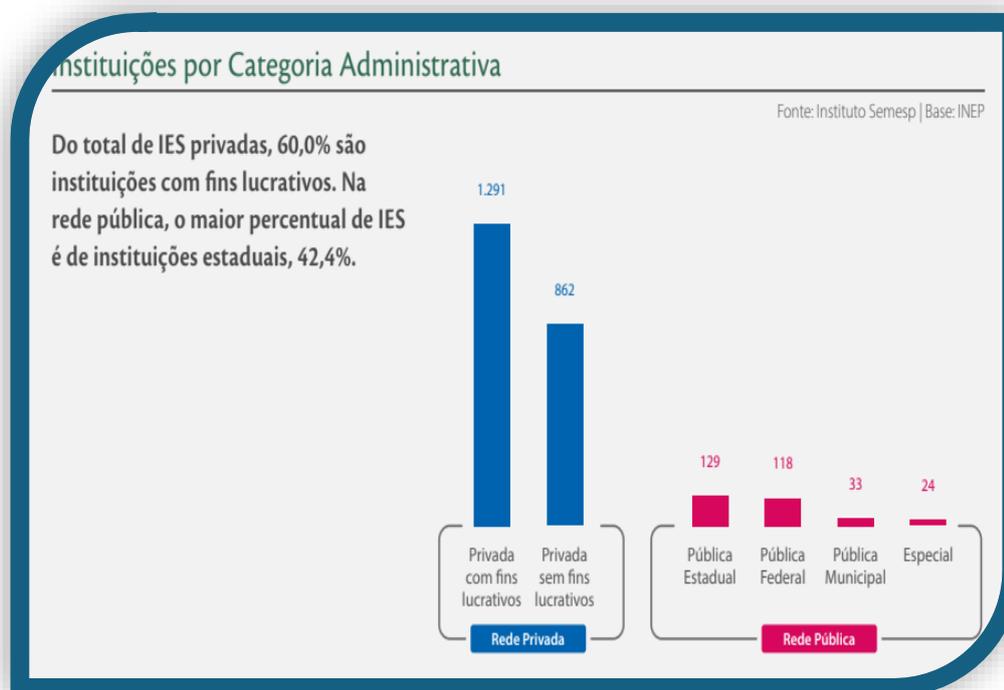


Fonte: Censo da Educação Superior (INEP), 2021.

Consta no Censo (INEP, 2021) a existência no Brasil de 313 Instituições de Educação Superior públicas e 2.261 Instituições de Educação Superior privadas. Já o maior número de universidades corresponde a 55,4%, e a maior parte está concentrada na área pública, com um total de 113 instituições. As demais correspondem às IES públicas: 42,8% são estaduais (134 IES); 38,0% são federais (119); e 19,2% são municipais (60). O Censo indica que entre as IES privadas predominam as faculdades com 81,0%; quase 3/5 das IES federais são universidades e 34,5% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

Também foram averiguadas informações no Mapa Privado da Educação Superior no Brasil (SEMESP) – 2022, em que se observa a permanência do predomínio de Instituições de Educação Superior na área privada, conforme mostra o Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2022



Fonte: Mapa Privado da Educação Superior no Brasil (SEMESP), 2022.

No gráfico 2, pode-se identificar a permanência do predomínio de Instituições de Educação Superior na área privada. Observa-se que as instituições foram divididas por categoria administrativa da seguinte forma: primeira categoria – com fins lucrativos com 60% das IES identificadas como privadas com fins lucrativos, o que corresponde um total de 1.291. E as privadas sem fins lucrativos, com um total de 862 instituições; segunda categoria – refere-se à rede pública, sendo, respectivamente, a Pública Estadual com 129 instituições, Pública Federal com 118, Pública Municipal com 33 e especial com 24 instituições.

A Constituinte de 1988 estabeleceu, em seu art. 206, que o ensino será ministrado tendo IX princípios como base, com destaque para o inciso IIIº, que dispõe, além de outras situações, sobre a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, sendo permitidas à iniciativa privada, desde que se cumpram as condicionalidades de autorização e avaliação pelo Poder Público representado, nesse caso, pela Educação Nacional, conforme preconiza a Constituição Federal (Brasil, 1988).

Cury (2006), ao abordar o tema concessão e autorização na educação escolar da rede privada, diz que a iniciativa privada se divide entre instituições com fins lucrativos e instituições sem fins lucrativos, e que os conceitos de concessão e de autorização significam que tais

instituições dependem do poder do Estado para emitir os certificados e diplomação e, assim, obter valor oficial, desde que cumpridas as condicionalidades de avaliação.

Sabe-se dos benefícios fiscais recebidos pelas instituições privadas sem fins lucrativos, como aponta Iamamoto (2009):

A atual desregulamentação das políticas públicas e dos direitos sociais desloca a atenção à pobreza para a iniciativa privada ou individual, impulsionada por motivações solidárias e benemerentes, submetidas ao arbítrio do indivíduo isolado e ao mercado e não à responsabilidade pública do Estado, com claros chamamentos à sociedade civil (Iamamoto, 2009, p. 22).

Essas instituições estão presentes em várias regiões do país, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação e, em contrapartida, recebem isenções fiscais e, em muitos casos, recebem diretamente recursos públicos para desenvolverem suas atividades acadêmicas envolvendo pesquisa e extensão. No entanto, isso não exime o Estado de sua responsabilidade perante a Política Pública de Educação. Dando prosseguimento à análise de políticas públicas de inclusão na Educação Superior, será abordado, a seguir, o Programa Universidade para Todos – ProUni.

1.3.4 Programa Universidade para Todos (ProUni)

O Programa Universidade para Todos (ProUni) teve início com o Projeto de Lei n. 3.582/2004, proposto pelo então Deputado Federal Francisco Antônio Paes Landim Neto e, posteriormente, se transformou na Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, regulamentada via Decreto, n. 5.493, de 2005, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Desenvolvido por Fernando Haddad, Ministro da Educação na época, o Programa destina-se a conceder bolsas de estudos a brasileiros que não possuem graduação em nível superior e cuja renda familiar mensal per capita não exceda ao valor de até 3 (três) salários. Os valores de bolsa de estudo ocorrem de forma integral (100%) ou parcial (50%) para estudantes de cursos de graduação ou de cursos sequenciais de formação específicas em instituições privadas de Educação Superior, particulares ou de cunho sem fins lucrativos, tendo essas instituições, por sua vez, que aderir aos termos de adesão perante o Ministério da Educação.

Em 2011 foi instituído o Programa Bolsa Permanência ProUni (PBP ProUni), por meio da Portaria Normativa n. 19, de 14 de setembro de 2011, que se dedica exclusivamente ao custeio das despesas educacionais de beneficiários de bolsa integral do Programa Universidade para Todos

(ProUni). Como critério, estipula-se que o estudante deva estar regularmente matriculado em curso presencial de turno integral, com prazo mínimo de integralização de 6 (seis) semestres e carga horária média igual ou superior a 6 (seis) horas diárias de aula.

Segundo informação contida no Portal¹³ MEC, “[...] no ano de 2019, foram concedidas bolsas, em média, para 8.649 bolsistas por mês, sendo que houve, em média, 11.602 bolsistas aptos por mês, o que representa média de 74,5% de atendimento” (MEC, 2019). Essa bolsa permanência também contempla ações afirmativas em favor de pessoas com deficiência. Vale lembrar que o candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção estabelecidos no programa do ProUni.

De acordo com Maia (2009), o ProUni se constitui em uma “estratégia governamental”, a qual capta alunos da rede pública de educação para estudarem em Universidades particulares com concessão de bolsas de estudos de 50% ou 100%. E no que diz respeito à perspectiva política, compreende que se insere no âmbito das políticas educacionais, configurado mais como um programa de governo do que uma política de Estado:

O Programa Universidade Para Todos é, portanto, um Programa de governo concebido em curto prazo, sem o envolvimento da população, sem o debate democrático tão ressaltado nos documentos oficiais e sem a certeza de sua continuidade após o término do termo de adesão que é de 10 anos. Constitui-se, portanto, numa política de governo e não em uma política de Estado, razão pela qual, pode sofrer ruptura de continuidade, a depender de quem assuma o poder executivo, em âmbito federal, em 2011 (Maia, 2013, p. 113).

O Programa em tela manteve-se posteriormente ao governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, e não foi excluído conforme o esperado, haja vista se tratar de um Programa Social que estabelece estratégia política partidária, implantado no governo do Partido dos Trabalhadores. No entanto, a partir do governo de Jair Messias Bolsonaro, foi mitigado, conforme ilustra a Tabela 5, a qual mostra o quantitativo de benefícios concedidos a estudantes desde o início do ProUni. Vale informar que a consulta foi realizada no sítio do portal de Dados Abertos¹⁴ do Ministério da Educação, de onde foram compiladas as informações obtidas por meio de planilhas Excel, a partir do ano de 2005 a 2020.

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas>. Acesso em: 22 abr. 2023.

¹⁴ Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/ProUni>. Acesso em: 3 mar. 2024.

TABELA 5 - NÚMERO DE BENEFICIÁRIOS DO PROUNI – PERÍODO DE 2005 A 2020

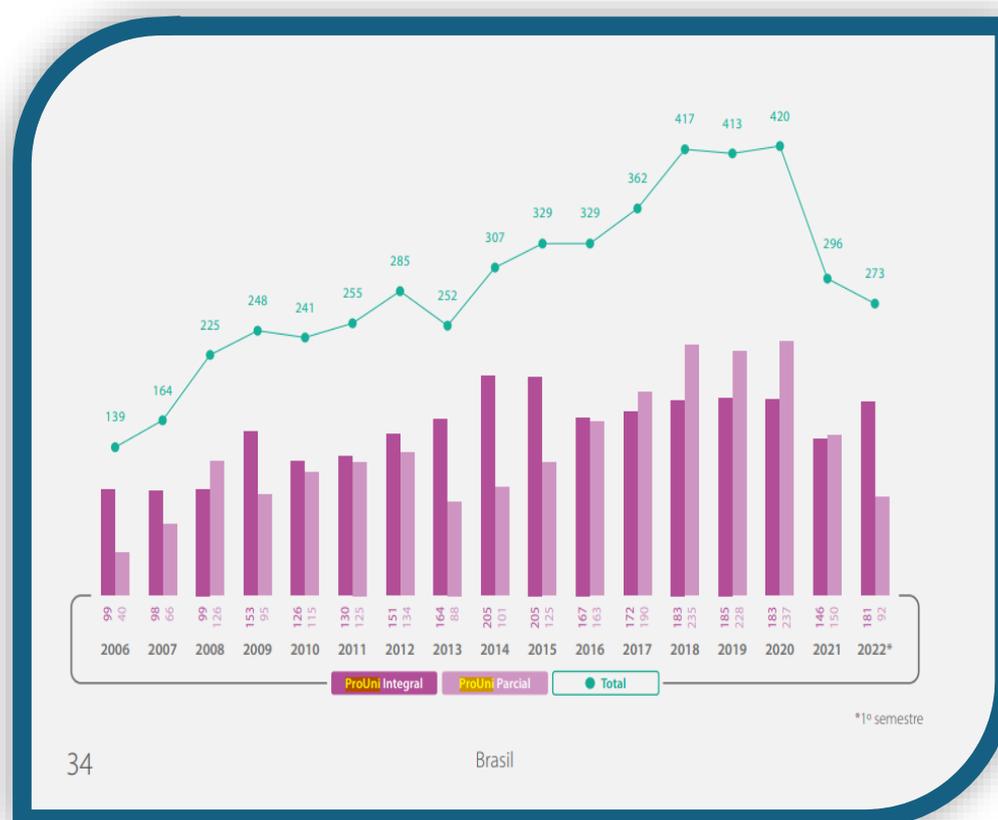
ANO	Nº BENEFICIÁRIOS DO ProUni
2020	166.831
2019	255.555
2018	241.032
2017	236.636
2016	239.262
2015	252.650
2014	223.598
2013	177.326
2012	176.764
2011	170.766
2010	152.733
2009	161.369
2008	124.621
2007	105.574
2006	109.025
2005	95.629

Fonte: Anicésio (2024), a partir dos dados do portal do Ministério da Educação -MEC

Observa-se na tabela 5 que o número de bolsas concedidas a alunos para cursos de graduação na rede particular de ensino aumentou significativamente desde a sua implantação até o ano de 2019, no entanto, no ano de 2020, ocorreu um declínio no número de beneficiários do

programa de bolsas não reembolsável (ProUni). Em relação aos convênios com instituições particulares de Educação Superior, o Gráfico 3, com base no Mapa Privado de Educação Superior no Brasil (SEMESP) – 2022, mostra quais são os Estados com maior número de beneficiários do ProUni.

GRÁFICO 3 – MAPA PRIVADO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (SEMESP) – 2022



Fonte: Mapa Privado da Educação Superior no Brasil (SEMESP), 2022.

Segundo levantamento dos dados estatísticos do Instituto SEMESP (2022), no primeiro semestre de 2022 havia 1.085 instituições privadas de Educação Superior em todo o país ofertando bolsas do ProUni. Os cinco estados com os maiores números de bolsas foram: São Paulo (62.191), Minas Gerais (27.956), Paraná (18.819), Rio Grande do Sul (17.862) e Bahia (17.189).

O Programa sofreu mudanças em suas regras, pois, a priori, era destinado apenas a pessoas que haviam estudado o Ensino Médio na rede pública de ensino. Atualmente, o Programa ampliou o acesso para estudantes de escolas particulares, respeitando as seguintes regras de renda: para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário-mínimo; para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários-mínimos por pessoa.

Conforme publiciza o Portal do MEC, para participar do Prouni é preciso atender a pelo menos uma das seguintes condições:

I - tenha cursado:

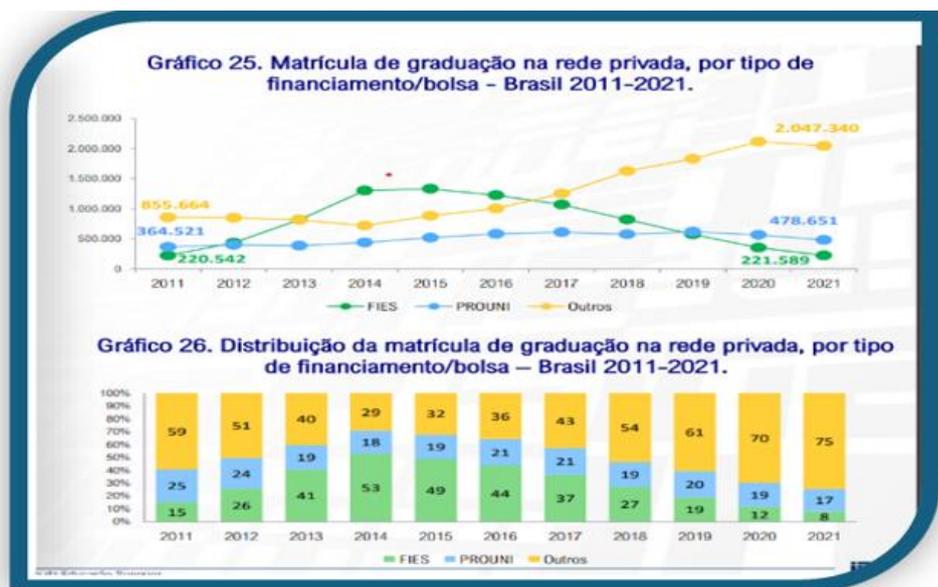
- a. o ensino médio integralmente em escola da rede pública;
- b. o ensino médio integralmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
- c. o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
- d. o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista; e
- e. o ensino médio integralmente em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista;

II - seja pessoa com deficiência, na forma prevista na legislação; e

III - seja professor da rede pública de ensino, exclusivamente para os cursos de licenciatura e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica. Neste caso não é aplicado o limite de renda exigido aos demais candidatos (Brasil, 2024)¹⁵

No censo do INEP 2021, pode-se observar a distribuição de matrículas de graduação na rede privada no Brasil por tipo de financiamento/bolsa (FIES/ ProUni/Outros) no período compreendido de 2011 a 2021, conforme Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – MATRÍCULA DE GRADUAÇÃO NA REDE PRIVADA POR TIPO DE FINANCIAMENTO/BOLSA – BRASIL 2011-2021



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP), 2021.

¹⁵Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni>. Acesso em: 3 mar. 2024.

O gráfico mostra o número de matrículas de graduação na rede privada de ensino, especificando o tipo de financiamento/bolsa nos anos de 2011 a 2021. Nota-se que o ProUni, representado pela cor azul, teve um total de 364.521 de bolsas em 2011, mantendo um crescimento estável até o ano de 2019 e, posteriormente, um declínio em 2020 e 2021, no entanto manteve-se com um número maior do que o disponibilizado em 2011, sendo concedido um total de bolsas de 478.651, em 2021. Já em relação ao FIES, representado pela cor verde, observa-se um crescimento acentuado nos anos de 2016 e, posteriormente, um declínio significativo em 2020 e 2021.

O que se percebe é que as políticas públicas destinadas às classes sociais mais vulneráveis da sociedade brasileira são vistas pela burguesia (capitalismo) como dispendiosas, com altos custos aos cofres públicos, favorecendo uma pressão da sociedade burguesa, que muitas vezes causa a exclusão ou redução dessas políticas, as quais são manifestas por meio de cortes econômicos nas políticas sociais, exclusão de números de beneficiários, precariedade na prestação dos serviços, dentre outros.

É relevante ponderar sobre o fortalecimento dessas políticas para a redução das desigualdades sociais impostas pelo capitalismo, uma vez que é por meio delas que camadas menos favorecidas se inserem na educação e no mercado de trabalho, embora não sejam suficientemente capazes de garantir a inclusão nesses espaços de direito, como observa Maciel (2020):

As políticas sociais na área da educação têm sido apontadas como necessárias à inclusão, ou seja, seria por meio do acesso de todos à escola que as pessoas passariam a ter condições iguais. Garantindo o acesso à educação, todos teriam iguais condições de competir no mercado de trabalho, favorecendo uma sociedade com mais oportunidades e menos desigualdades sociais. Essa perspectiva apresenta, todavia, limitações, uma vez que o acesso à educação não garante a permanência de alunos na escola, bem como a inserção de alunos nessas instituições educacionais não garante que adquiram conhecimentos que lhes garantam igualdade de condições (Maciel, 2020, p. 75).

Nesse contexto, pode-se inferir que o momento político e social de uma nação cria situações para a inclusão ou exclusão, conforme a mobilização da sociedade, podendo muitas vezes ser em prol da ampliação das políticas sociais ou, conforme seu descrédito no poder de cidadania, em desfavor delas, pois, quando se deixa de escolher seu representante político, ou quando se é enganado por falácias e promessas, perde-se o poder de mobilização de classe e de representatividade e abre-se espaço de monopólio da representação, conforme pontua Behring e Boschetti (2006):

No âmbito político, é imprescindível compreender o papel do Estado e sua relação com os interesses das classes sociais, sobretudo na condução das políticas

económica e social, de maneira a identificar se dá mais ênfase aos investimentos sociais ou privilegia políticas econômicas; se atua na formulação, regulação e ampliação (ou não) de direitos sociais; se possui autonomia nacional na definição das modalidades e abrangência das políticas sociais ou segue imperativos dos organismos internacionais; se investe em políticas estruturantes de geração de emprego e renda; se fortalece e respeita a autonomia dos movimentos sociais; se formulação e implementação de direitos favorece os trabalhadores ou empregadores. Enfim, deve-se avaliar o caráter e as tendências da ação estatal e identificar os interesses que se beneficiam de suas decisões e ações (Behring; Boschetti, 2006, p. 44).

No âmbito da Educação Superior, cabe à sociedade e ao poder público (Estado) realizar ações de monitoramento das políticas sociais e pensar sobre a efetividade para inclusão, por meio de encontros (congressos, seminários, fóruns, dentre outros), socializando, assim, experiências que se conectem. Dito isso, pode-se considerar uma situação exitosa o Programa de Acessibilidade à Educação Superior (Programa Incluir).

3.3.5 Política de Acessibilidade na Educação Superior - Programa Incluir

A Política de Acessibilidade na Educação Superior – Programa Incluir – criado em 2005, de certa maneira materializa a condição de acessibilidade no âmbito das universidades públicas federais ao disponibilizar estrutura financeira, por meio de editais, para a criação de Núcleos de Acessibilidade e reestruturação e construção de espaços físicos nas universidades federativas.

O princípio da acessibilidade é assegurado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sendo definido como:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p. 2).

O Programa de acessibilidade cumpre o disposto no Decreto n. 5.296/2004, que regulamenta a Lei n. 10.048, de 2000, dando prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, idosos, gestantes, lactantes, pessoas com crianças de colo e obesos; e a Lei n. 5.626/2005, que regulamenta a Lei n. 10.098, de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a

promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme documento orientador do Programa Incluir (Brasil, 2005).

De acordo com o Programa Incluir, cabe aos Núcleos de Acessibilidade mediar a integração dos estudantes com deficiência junto à comunidade acadêmica, articulando e desenvolvendo ações de integração para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. Do ponto de vista das autoras Maciel e Anache (2017):

O “Programa Incluir é uma ação afirmativa a favor da inclusão na Educação Superior da pessoa com deficiência, financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade”. Sendo, portanto, uma estratégia de permanência da pessoa com deficiência na Educação Superior (Maciel; Anache, 2017, p. 72).

A finalidade do Programa Incluir, em tese, permanece até os dias atuais, ou seja, visa garantir a acessibilidade e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, colaborando para a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações, sendo, portanto, um programa estratégico de permanência, como bem afirmaram Maciel e Anache (2017).

O Programa se manteve ativo por meio de editais com início no ano de 2005 a 2010, conforme detalha, conforme detalha a Tabela 6.

TABELA 6 - EDITAIS DO PROGRAMA DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - PROGRAMA INCLUIR¹⁶

Ano	Nº Edital	Propostas recebidas	Propostas selecionadas	Valor financiado
2005	Chamada Pública 17	33	13	R\$ 1.000.000,00
2006	Chamada Pública 18	39	28	R\$ 1.100.000,00
2007	Edital 19 nº 3, de 2007	38	38	R\$ 2.000.000,00
2008	Edital 20 nº 4, de 2008	Não identificado	36	R\$ 3.300.000,00
2009	Edital 21 nº 5, de 2008	Não identificado	40	R\$ 5.000.000,00
2010	Edital 22 nº8, de 2010	Não identificado	44	R\$ 5.000.000,00

Fonte: Anicésio e Anache (2023, p. 8), a partir dos dados obtidos de editais disponíveis no Portal do Ministério da Educação, 2023.

¹⁶ Orienta a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos n. 186/2008, n. 6.949/2009, n. 5.296/2004, n. 5.626/2005 e n. 7.611/2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2023.

¹⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=814-incluir2005-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2023.

¹⁸ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=815-incluir2006-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2023.

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/edital%20incluir.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir/incluir2008.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

²¹ Primeira parte disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/editalincluir_parte1.pdf. Segunda parte disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/editalincluir_parte2.pdf. E o resultado do processo de seleção do Edital nº 05, de 31 de julho de 2009 – Programa de INCLUIR 2009, disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1330-resultado-incluir-2009-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2023.

²² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5809-edital-incluir-2010-dou&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6911-projetos-aprovados-incluir2010&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2023.

Principais ações previstas nos editais:

- Criação de Núcleos de Acessibilidade ou expansão dos existentes;
- Adequações arquitetônicas para acessibilidade física (rampa, barra de apoio, corrimão, piso tátil, elevador, sinalizadores, alargamento de portas e outros);
- Aquisição de equipamentos específicos para acessibilidade (teclado Braille, computador, impressora Braille, máquina de escrever Braille, linha Braille, lupa eletrônica, amplificador sonoro e outros);
- Aquisição de material didático específico para acessibilidade (livros em áudio, Braille e falado, software para ampliação de tela, sintetizador de voz e outros);
- Aquisição e adaptação de mobiliários, elaboração e reprodução de material pedagógico de orientação para acessibilidade, formação para acessibilidade (cursos e seminários).

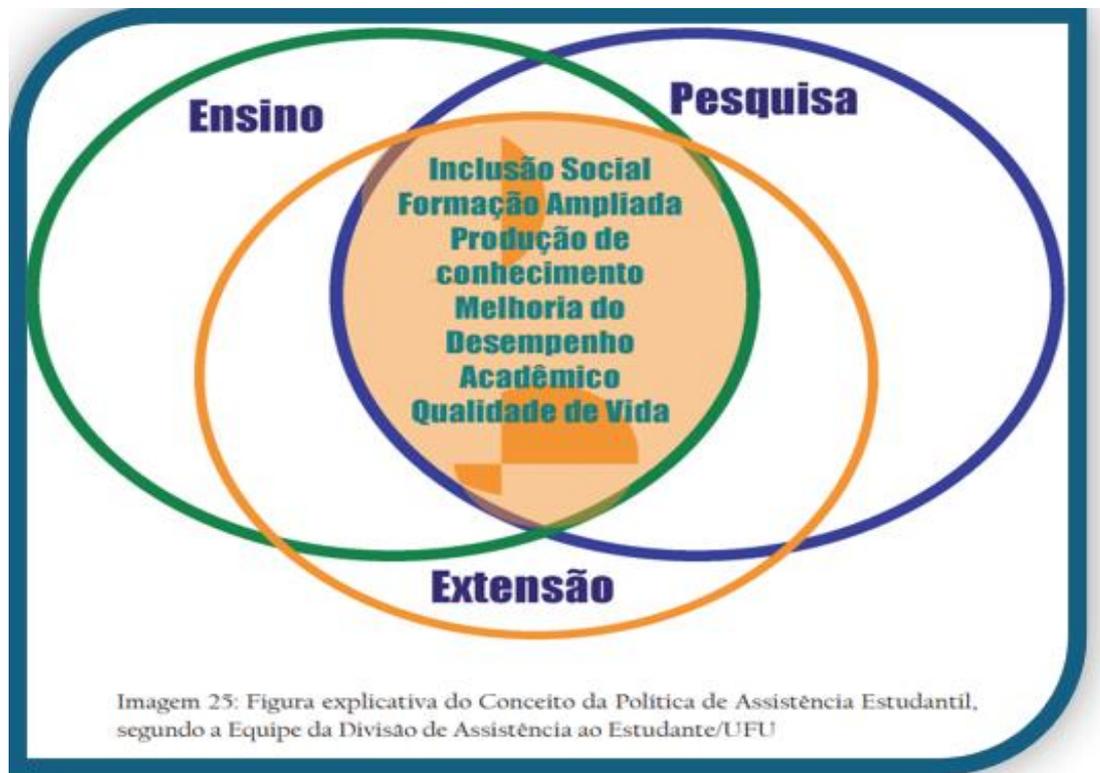
Com base no que está disposto nos editais do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, os Núcleos, quando bem estruturados, respondem pela organização das ações e pelas mediações entre os diversos setores, favorecendo à pessoa com deficiência o acesso a todos os espaços, ambientes, currículo e ações desenvolvidas no ambiente acadêmico, além de contribuir como a implementação da Política de Acessibilidade.

Assim, desde o ano de 2010, período do último edital, o Programa Incluir não é executado por meio de edital, mas por meio do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, estabelecido pelo Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011, que vigora até o presente ano com proposta de um novo Plano: “Viver Sem Limite II”.

3.3.6 Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado em 2008 e regulamentado pelo Decreto n. 7.234, em 2010. É executado pelo Ministério da Educação, tendo por finalidade ampliar a condição de permanência do educando regularmente matriculado em cursos de graduação presencial das instituições federais de Educação Superior. O Programa foi pensado para ser realizado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme ilustra a Figura 2.

FIGURA 2 – ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL



Fonte: Revista Fonaprace, dados obtidos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2012.

A figura 2 retrata o Programa de Assistência Estudantil, essencial na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e que se destina a alunos oriundos da rede pública de educação básica que tenham renda familiar per capita de até um salário-mínimo. As ações contemplam assistência à moradia estudantil, à alimentação, à atenção à saúde, à inclusão digital, à cultura, à creche, ao transporte, ao esporte, ao apoio pedagógico, bem como ao acesso, à participação e à aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

De acordo com o Fórum de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace), a política de Assistência Estudantil é:

Um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida”, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Fonaprace, 2012, p. 63).

As ações do PNAES podem contribuir preventivamente nas situações de vulnerabilidade socioeconômica e minimizar as desigualdades sociais e regionais existentes no país. A seguir, destacam-se os principais objetivos do PNAES de acordo com o Decreto n. 7.234, de 2010:

- democratizar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal;
- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior ;
- reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

De acordo com o Decreto, as despesas do Programa correrão por conta das dotações orçamentárias do Ministério da Educação ou das instituições federais de Educação Superior. A seguir, serão demonstrados os dados da Ação Orçamentária de Assistência ao Estudante da Educação Superior extraídos do Portal da Transparência da Controladoria Geral da União, conforme ilustra a Tabela 7.

Tabela 7 – Ação orçamentária de assistência ao estudante de Educação Superior²³

Ano	Orçamento Atualizado da Ação	Total de Despesas Executadas na Ação do Orçamento Corrente	Equivalência Equitativa
2023	R\$ 1,04 bilhões	(até o dia 29/04/2023) R\$ 131,55 milhões	0,01%
2022	R\$ 985,75 milhões	R\$ 809,99 milhões	0.02%
2021	R\$ 849,77 milhões	R\$ 662,75 milhões	0.02%
2020	R\$ 1,03 bilhões	R\$ 795,75 milhões	0.02%
2019	R\$ 1,06 bilhões	R\$ 867,39 milhões	0.03%

Fonte: a autora, a partir dos dados do sítio do Portal da Transparência da Controladoria Geral da União, 2023.

²³ Os dados da tabela foram retirados do Portal da Transparência da Controladoria Geral da União. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/programas-e-acoas/acao/4002-assistencia-ao-estudante-de-ensino-superior?ano=2023>. Acesso em: 29 abr. 2023.

Observa-se na Tabela 7 que o orçamento fiscal da política de educação vem sofrendo cortes significativos desde o ano de 2019. É notório o descaso com a educação brasileira desde o ano de 2019, pois os sucessivos cortes no orçamento dessa política atingem diversos programas relativos à alimentação escolar (atenção básica), à descontinuidade de construção de creches, escolas, à deterioração das universidades e institutos federais, aos cortes na concessão de bolsas de graduação e pós-graduação, à desvalorização dos profissionais da educação e tantas outras situações que prejudicaram diretamente as minorias sociais, agravando-se assim as desigualdades sociais. O momento político vivido no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro foi decisivo para o desmonte e o enfraquecimento da política de educação, por isso é necessário compreender o papel do Estado e sua relação com as classes sociais

Para Iamamoto (1999), é no agravamento de suas desigualdades como, por exemplo, a pobreza, o desemprego, a violência, a discriminação de gênero, a falta de acesso ao sistema educacional, dentre outros, que se faz necessário o fortalecimento das políticas sociais nas mais variadas áreas, dentre elas, a educação. Superar essas mazelas é um desafio ao novo governo. Dito isso, será tratada, a seguir, a política de Sistema Unificado de Seleção (SISU).

3.3.7 Política de Sistema de Seleção Unificada (SISU)

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010, na gestão do Ministro da pasta, à época, Fernando Haddad, sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva.

O SISU é um sistema totalmente informatizado e gerido pelo Ministério da Educação, que seleciona candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de Educação Superior, desde que estas tenham aderido ao Sistema e tenham sido selecionadas. As vagas são preenchidas tendo por base os resultados obtidos pelos estudantes que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

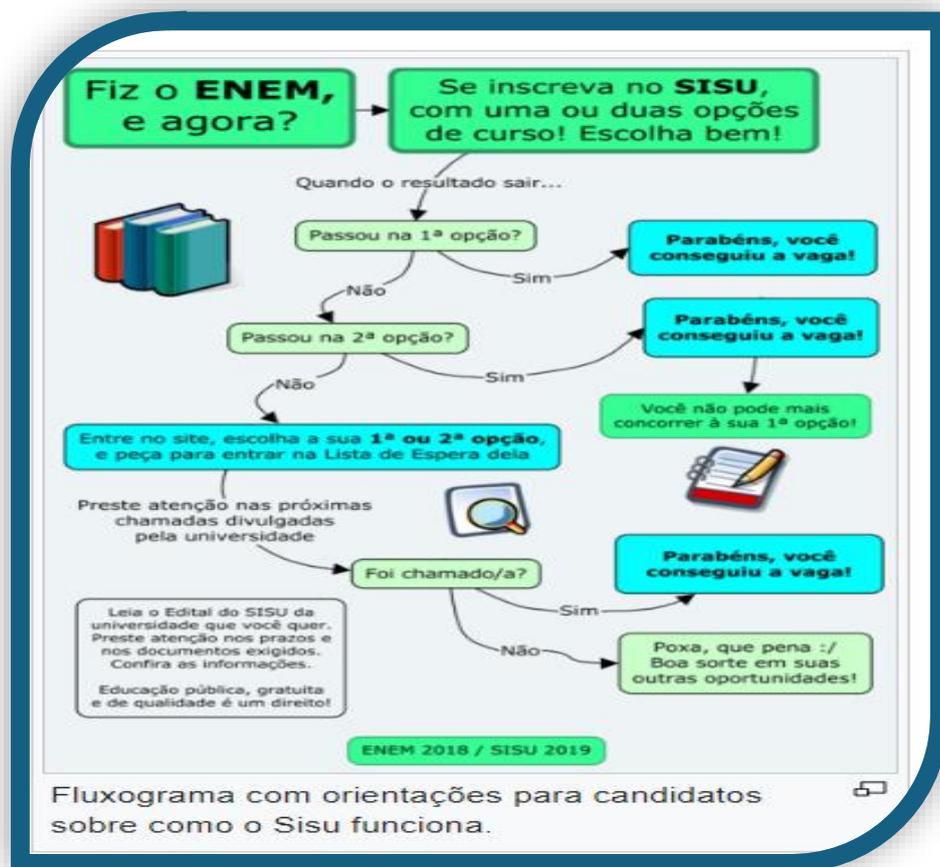
Atualmente, o SISU vigora por meio da Portaria n. 21, de 5 de novembro de 2012, cujo artigo 2º, orienta:

Art. 2º O Sisu é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de Educação Superior que dele participarem. § 1º O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do Sisu é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de Educação Superior, e

será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem (Brasil, 2012).

Para concorrer às vagas disponibilizadas pelo SISU, é necessário que o estudante tenha realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Cada candidato tem até duas opções de curso e de universidade para escolher, desde que a instituição tenha vínculo com o programa, conforme ilustra a Figura 3.

FIGURA 3 - FLUXOGRAMA DE ORIENTAÇÕES PARA CANDIDATOS DO SISU



Fonte: Google, 2023

Conforme se observa na Figura 3, a primeira escolha sempre será a preferência do candidato e, caso tenha atingido a nota de corte na primeira opção, será inserido na universidade, sendo, portanto, excluído da segunda escolha. Caso sua pontuação não tenha sido suficiente para sua inserção em sua primeira opção, a segunda passa a ser a concorrida e, nesse ínterim, o candidato pode alterar sua preferência de curso e de universidade até que se finde o tempo das inscrições.

O Sistema de Seleção Unificado apresenta algumas características e condicionalidades importantes, sendo:

1) O SISU veio para romper fronteiras porque o candidato é livre para escolher a Universidade que almeja sem ter que se deslocar territorialmente até a universidade desejada, rompendo, assim, com as barreiras territoriais. No entanto, sua participação no SISU está condicionada ao processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou seja, o candidato tem, necessariamente, que ter feito o ENEM;

2) O SISU tem por base o Programa Universidade para Todos – que visa ampliar o acesso à Educação Superior de classes sociais baixas;

3) A partir do ano de 2014, pessoas com interesse em ganhar bolsa integral ou parcial em universidade particular (ProUni) também podem se inscrever, no entanto é necessário que faça seu desligamento da universidade pública. Também é válido o inverso, ou seja, o aluno estuda em estabelecimento de Educação Superior particular e consegue ser selecionado para a universidade pública, sendo, então, necessário o seu desligamento da rede particular. Nesse caso, o aluno fica dispensado de fazer o reembolso do benefício já recebido ao governo federal;

4) Outro ponto de destaque é que há oferta de vagas específicas para a Política de Ações Afirmativas, contemplando a Lei n. 12.711/2012 (Lei de Cotas), alterada pela Lei 13.409, de 2016, no entanto se aplica, excepcionalmente, a instituições federais. Essas Leis serão objeto de análise no próximo item. Assim, respeitada a autonomia das universidades, pode haver modalidades de concorrência, sendo elas: vagas de ampla concorrência, vagas destinadas às duas leis citadas e vagas destinadas para demais ações afirmativas da própria instituição.

A contradição entre o desenvolvimento de programas destinados à inclusão e o seu desenvolvimento em um sistema capitalista é um dos aspectos que lhes determina limites; mas que, a despeito disso, propicia o desenvolvimento de ações que favorecem alguns grupos que antes estavam afastados da Educação Superior. O embate de interesses e de forças políticas resulta no desenvolvimento desses programas e na estagnação do percurso da última visão do anteprojeto de lei da Educação Superior em busca de sua aprovação e implantação (Maciel, 2020, p. 164).

Pode-se considerar que o SISU se caracteriza como uma política de democratização do acesso à Educação Superior, pois trouxe inovação na forma de ingresso de estudantes tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino, favorecendo, como bem pontuou Maciel (2020), grupos que antes ficavam à margem da Educação Superior, possibilitando, assim, o processo de democratização do acesso à Educação Superior.

1.3.8 A Política Reserva de Vagas – Lei Federal n. 12.711, de 2012

A Lei n. 12.711, de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino de nível técnico, sendo regulamentada no mesmo ano pelo Decreto n. 7.824, de 2012. Tem por objetivo estabelecer a reserva de vagas de forma gradativa a alunos oriundos integralmente da rede pública de ensino médio (Brasil, 2012).

Criada no governo do Partido dos Trabalhadores, sob a governabilidade da presidenta Dilma Rousseff e do Ministro de Educação à época, Aloizio Mercadante, instituiu o sistema de cotas raciais e sociais para universidades federais de todo o país. Essa lei previu a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012). Esses 50% de vaga para a rede pública é subdividida da seguinte forma: estudantes de escolas públicas com renda familiar de até um salário-mínimo e meio; pessoas pretas, pardas; e pessoas indígenas, tendo por referência o Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa lei se materializa como uma política de ações afirmativas e torna-se um marco positivo no processo de inclusão educacional em nível superior.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaa²⁴) assim define Ações Afirmativas:

[...] são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, Gemaa, 2024).

Entende-se, desse modo, que é nesse processo de reconhecer-se como sujeito de direito que parte significativa da população necessita de políticas públicas capazes de reparar as desigualdades estabelecidas àqueles que anteriormente não dispuseram de plenas oportunidades do exercício de seus direitos, ou seja, do exercício de cidadania e, conseqüentemente, do direito ao acesso à educação.

²⁴Informação obtida por meio do portal Gemaa. Refere-se a um Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) e é um núcleo de pesquisa com inscrição no CNPq e sede no IESP-UERJ. Criado em 2008 com o intuito de produzir estudos sobre ação afirmativa a partir de uma variedade de abordagens metodológicas, o GEMAA ampliou sua área de atuação e hoje desenvolve investigações sobre a representação de raça e gênero na educação, na mídia, na política e em diversas outras esferas da vida social. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/sobre/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

A Política de Reserva de Vagas, por abranger essa diversidade de pessoas, configura-se como política pública de combate às desigualdades sociais e é vista como uma forma de inclusão e ascensão social por uma parcela das camadas menos favorecidas, a qual tem sua cor de pele negra e/ou as mazelas causadas pela deficiência física ou mental.

E para haver efetivação nesse processo de luta pela inclusão, tem que haver o controle social, principalmente por meio da participação dos movimentos sociais, atuando na defesa das minorias, de forma a assegurar não só o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional, mas também funcionando como um órgão fiscalizador, como bem o fez a Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência ao cobrar a reparação social de uma categoria que ficou alheia ao sistema de cotas: a pessoa com deficiência, surgindo assim a Lei n. 13.409, de 2016.

1.3.9 A Política de Reserva de Vagas a Pessoas com deficiência - Lei n. 13.409, de 2016

Instituída no governo de Michel Temer, a Lei n. 13.409, de 2016, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Ela resulta do Projeto de Lei do Senado n. 46, de 2015, de autoria do Senador Cássio Cunha Lima. A lei harmoniza e dá equidade ao estipular igualdade em proporcionalidade de vagas a pessoas pretas, pessoas pretas pardas, indígenas e pessoas com deficiências, tendo como parâmetro os dados do último censo do IBGE, conforme dita o artigo 3º:

Art. 3º Em cada instituição federal de Educação Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2015).

Entende-se que essa lei faz uma reparação social ao assegurar a essa categoria, que ficou alheia à Política de Reserva de Vagas em 2012, o direito de compor uma Política de Ações Afirmativas e, com isso, cooperar para a redução das desigualdades no que tange ao acesso à Educação Superior.

Atualmente, a Lei n. 13.409/2016 se insere na Lei n. 12.711/2012 e assegura o direito de ingresso a pessoas pretas, pessoas pretas pardas, indígenas e pessoas com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em Instituições Federais de Educação Superior (IFES), desde que cumprida a condicionalidade principal de o candidato ser oriundo de escolas públicas no Ensino Médio. Em tempo, convém esclarecer que o conceito de deficiência e seus tipos serão objeto de análise do terceiro capítulo desta dissertação.

Segundo o Instituto Anísio Teixeira, esse número aumentou consideravelmente, conforme ilustra a Tabela 7.

TABELA 7 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – 2011-2021

Tabela 10. Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2011-2021.

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2011	22.367	0,33%
2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%
2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%
2020	55.829	0,64%
2021	63.404	0,71%

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP), 2021.

Mostra o censo do INEP (Brasil, 2021) que o número de alunos matriculados na Educação Superior no Brasil tem aumentado significativamente após a Política de Reserva de Vagas. O censo identifica um total de 8.986.554 alunos matriculados na Educação Superior (pública e privada), sendo que 63.404 são alunos com deficiência, o que representa cerca de 0,71% do total de alunos matriculados nos cursos de graduação à distância e presencial (Brasil, 2021).

Apesar de observar um maior número de pessoas com deficiências chegando à Educação Superior, esse número ainda é ínfimo, pois não chega a 1%. Se comparado aos alunos que concluíram a Educação Básica, a situação fica ainda mais preocupante. Portanto, é necessário

estabelecer políticas públicas que vão ao encontro das necessidades reais das pessoas com deficiência, eliminando as barreiras que as impedem de chegar ao nível de educação desejado a todos.

Os autores Da Costa e Naves (2020), ao discutirem a implementação da lei de cotas n. 13.409/2016 a pessoas com deficiência na universidade, identificam que, embora essa lei tenha entrado em vigor em 2018, é possível certificar avanços em relação às políticas de inclusão na Educação Superior, no entanto ainda há muito o que se fazer para que um maior número de estudantes possa acessar o ensino de graduação, como, por exemplo, qualificar melhor profissionais que chegam na atenção básica, tendo em vista a precarização inicial do profissional.

É óbvio que no Brasil, o processo de escolarização na Educação Superior é muito desigual. Quando nos referimos à inclusão dos alunos com deficiência, essa distância torna-se mais alargada, considerando que nossa formação inicial é precarizada. Neste sentido, pensamos ser necessário discutir conceitos de justiça social e respeito às diferenças na diversidade (Costa; Neves, 2020, p. 975).

Diante desse contexto, compreende-se que, de fato, as minorias sociais são aquelas que têm menos contato com ambientes culturalmente considerados ricos. Nesse sentido, a formação do educando é um fator de redução de desigualdades sociais e educacionais, uma vez que permite aos mais vulneráveis o acesso ao capital cultural²⁵.

Finalizando o tema sobre as políticas públicas de inclusão no âmbito da Educação Superior, pode-se observar que as principais datam no final do século XX e início do XXI, principalmente quando ocorreu a expansão das Instituições de Educação Superior (IES) por meio do REUNI, fato que tem proporcionado a graduação de muitas pessoas no Brasil,

Não é objeto desta dissertação aprofundar na questão de as universidades (públicas ou privadas) oferecerem ensino de qualidade, fato considerado de grande relevância, contudo seria objeto de outra investigação. O que se objetivou aqui foi realizar um levantamento das principais ações do Governo Federal e indicar se elas contribuem para a inclusão das minorias sociais que chegam à Educação Superior.

Posto isso, pode-se inferir que as políticas públicas de inclusão aqui mencionadas (FIES, REUNI, Incluir, ProUni, PNAES e as Políticas de Cotas) configuram-se como políticas de ações afirmativas, no entanto entende-se que não basta sua implementação, pois há que estabelecer uma continuidade das ofertas e o monitoramento de sua efetividade mediante a participação social da

²⁵ Desenvolvido por Pierre Bourdieu, esse conceito refere-se ao conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima.

comunidade acadêmica, bem como da sociedade civil. Quanto às universidades, urge que colaborem com a permanência desses discentes, garantindo condições de acessibilidade, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e de assistência financeira, para que de fato ocorra a inclusão, a permanência e o sucesso, esse último resultado da formação acadêmica com qualidade. Conforme analisa Maciel (2020), o acesso à Educação Superior é um dos objetivos das políticas de inclusão e a discriminação positiva é um dos meios pelos quais tais políticas são aplicadas.

Desse modo, faz-se necessários o fortalecimento das políticas sociais para que se transponham a ações de governo, pois o que se observa é um rompimento com elas, na medida em que se transpõe tempo de governos partidários, causando rupturas em ações que estão em desenvolvimento e prejuízo aos interesses sociais da população.

Por outro lado, não se pode deixar de observar que as políticas sociais de inclusão na Educação Superior se ampliam e ganham maior efetividade no governo do Partido dos Trabalhadores, com destaque para as seguintes medidas: o Programa REUNI, que expandiu as universidades com a abertura de novos *campi* espalhados pelo território brasileiro, descentralizando a educação que ocorria apenas nos grandes centros/metrópoles e minimizando as barreiras territoriais; o Programa Incluir, que contribuiu para minimizar as barreiras pedagógicas, físicas e atitudinais daqueles que carregam no corpo e na mente as mazelas da deficiência, colaborando para que esse público tenha acesso ao Educação Superior; a política de reserva de 50% de vagas a alunos da rede pública de ensino para o Educação Superior; e o Programa de transferência de renda, PNAES, que contribui financeiramente para os custeios como moradia, alimentação, transporte, dentre outros. No entanto, é preciso que as políticas públicas se efetivem para que haja a igualdade social.

Assim, conclui-se da análise deste capítulo que os diplomas legais aqui abordados e as políticas públicas de inclusão fortalecem e colaboram para o acesso do público da Educação Especial à Educação Superior, no entanto a descontinuidade das políticas públicas decorrente das mudanças de governos, bem como a escassez do financiamento dos recursos públicos e da morosidade na efetivação dos diplomas legais demonstram que a Educação Inclusiva ainda não se efetivou como política de Estado e sim de governos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado (Marx, ano *apud* Marques, 1992).

No capítulo anterior, foram analisados os principais instrumentos normativos internacionais e nacionais que fortalecem o acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior, bem como as principais políticas sociais de inclusão, observando-se o progresso tanto nos instrumentos jurídicos como nas políticas, embora ainda exista muitos entraves em sua efetivação, seja em decorrência de descontinuidade dos serviços por mudança de governos ou pela escassez de recursos públicos, seja pela morosidade na implementação do aparato normativo e na efetividade das políticas de Estado.

Esses entraves podem ser identificados como barreiras – de acessibilidade, comunicação, pedagógica, dentre outras – que não foram totalmente eliminadas, demandando, portanto, do poder público, da comunidade acadêmica e da sociedade civil estratégias políticas, pedagógicas, tecnológicas, de formação e capacitação contínua de seus profissionais para que ocorra o pleno acesso daqueles que querem atingir um grau de aperfeiçoamento superior e terem, de fato, sucesso em seu projeto de vida.

2.1 A Educação Nacional

A Educação Nacional é ordenada no Capítulo IIIº, artigos 205 a 214 da CF (Brasil, 1988) e constitui-se como um direito fundamental e social, sendo, portanto, concebida como cláusula pétrea. Regida pela norma infraconstitucional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 1996, a Educação Nacional é constituída pela Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como pela Educação de Nível Superior. Desse modo, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e tem a finalidade de estabelecer a proteção social (Brasil, 1988).

Segundo o Ministério da Educação (MEC)²⁶, a Educação Superior abrange diferentes modalidades de ensino e para cada tipo de curso é oferecida uma titulação e área de formação específica, tais como: cursos de graduação, pós-graduação, sequenciais e de extensão. Abaixo,

²⁶ Informação obtida no portal do Mec. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>. Acesso em: 5 jul. 2023.

segue a Figura 4, que organiza o sistema da Educação Escolar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2023).

FIGURA 4 – ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO NACIONAL DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN



Fonte: Anicésio (2024), a partir das imagens de estoque – Microsoft designer

A LDBEN dita que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, devendo toda a educação escolar, em todos os níveis de escolaridade, vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, regendo-se, obrigatoriamente, pelos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

- XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
- XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996).

No que se refere à Educação Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), se encontra no capítulo IV e tem a finalidade de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formando profissionais em diversas áreas do conhecimento para atuar em áreas públicas e privadas, colaborando com o desenvolvimento da sociedade brasileira. Também prevê o incentivo ao trabalho de pesquisa, à investigação científica e tecnológica, ao aperfeiçoamento profissional por meio de formação e capacitação contínua de seus profissionais (Brasil, 1996).

Dita a mencionada lei que a Educação Superior será ministrada em instituições de Educação Superior, públicas (mantidas pelo Poder Público) e privadas, observada as normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação pelo Poder Público, conforme determina o artigo 209, da CF/88, abrangendo cursos e programas de ordem sequencial, de graduação, pós-graduação com programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e de extensão e outros (Brasil, 1988).

As IES passam por um processo de autorização e reconhecimento de cursos, bem como pelo processo de credenciamento e recredenciamento com prazos limitados, que são renovados, mediante processo de avaliação regular. Essas instituições são dotadas de autonomia e obedecem ao princípio da gestão democrática, por meio de seus órgãos colegiados deliberativos. Essa relação de construção da política de educação brasileira está atrelada ao Plano Nacional de Educação (PNE).

O estudo de Veira, Ramalho e Vieira (2017) apresenta a construção histórica do Plano Nacional de Educação no Brasil, refletindo sobre a influência na realidade política e social. Os autores afirmam que as discussões acerca dele se iniciaram no governo de Getúlio Vargas, por meio do Ministério dos Negócios da Educação, na década de 1933, mas ganharam desdobramento no governo de João Goulart:

Somente no governo de João Goulart (1956-1964), que tivemos mais desdobramentos específicos sobre o PNE, onde foi direcionado, através da lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a retomada da atribuição do CNE em discutir e formatar o PNE. E foi um ano após, em 1962 que surgiu o primeiro PNE brasileiro, mas este documento não surgiu como um projeto de lei, e sim como um conjunto de regras que visava algumas aplicações financeiras, “[...] era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” [...] (Veira; Ramalho; Vieira, 2017, p. 68).

E prosseguem na análise afirmando que os demais planos foram constituídos respectivamente nos anos de 1962, 2001 e 2011, afirmando que:

O PNE de 1962 se preocupava mais em especificar questões orçamentárias e deixar em seu texto brechas para, cada vez mais, a educação particular tomar espaço no contexto social. [...] O segundo PNE já surgiu num contexto político diferente, onde o neoliberalismo mostrava uma de suas características, a manipulação, a pseudodemocracia. [...] No terceiro e vigente PNE, o grupo político que estava no governo mudou, o que refletiu numa formatação do PNE diferente. As políticas neoliberais continuaram a nortear seus objetivos, mas, dessa vez, sem tantas palavras que poderiam colocar em dúvida, ao passar dos dez anos, a credibilidade do documento, como por exemplo: “diminuir a discriminação” neste plano não existe. Existem palavras mais abrangentes e que aparecem em lugares genérico (Veira; Ramalho; Veira, 2017, p. 76 -78).

Atualmente, o Plano Nacional de Educação PNE é efetivado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovada numa perspectiva de longo prazo (2014 a 2024), tendo por objetivo assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas nas três esferas de governo (municipais, estaduais e federal) para, conforme estipula suas diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Tendo em vista a necessidade de enfrentamento das desigualdades sociais e regionais no país, a Meta 12 do PNE propõe elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.

O Relatório²⁷ do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022) aponta que o ano de 2012 marcou o início do monitoramento da meta, e as informações referentes ao ano de 2021 foram as últimas disponíveis no momento de elaboração do relatório. Dito isto, a Tabela 8 mostra patamares distintos dos objetivos determinados pelo PNE na meta 12.

TABELA 8 – EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE ENSINO DO CURSO E CATEGORIAS ADMINISTRATIVAS DA IES – BRASIL – 2012/2020 – DE ACORDO COM OS DADOS DO INEP

META 12

TABELA 4

EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS, POR MODALIDADE DE ENSINO DO CURSO E CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA IES – BRASIL – 2012/2020

	Matrículas em 2012	Participação no total em 2012	Matrículas em 2020	Participação no total em 2020	Crescimento absoluto 2012/2020	Crescimento percentual 2012/2020	Participação no crescimento 2012/2020
Todos os cursos e IES	7.037.688	100,0%	8.680.354	100,0%	1.642.666	23,3%	100,0%
Total presencial	5.923.838	84,2%	5.574.551	64,2%	-349.287	-5,9%	-21,3%
- Públicos	1.715.752	24,4%	1.798.980	20,7%	83.228	4,9%	5,1%
- Federais	985.202	14,0%	1.175.189	13,5%	189.987	19,3%	11,6%
- Estaduais	560.505	8,0%	547.811	6,3%	-12.694	-2,3%	-0,8%
- Municipais e especiais	170.045	2,4%	75.980	0,9%	-94.065	-55,3%	-5,7%
- Privados	4.208.086	59,8%	3.775.571	43,5%	-432.515	-10,3%	-26,3%
- Lucrativos	1.894.775	26,9%	2.221.022	25,6%	326.247	17,2%	19,9%
- Sem fins lucrativos	2.313.311	32,9%	1.554.549	17,9%	-758.762	-32,8%	-46,2%
Total EaD	1.113.850	15,8%	3.105.803	35,8%	1.991.953	178,8%	121,3%

Fonte: Elaborada pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior /Inep (2012/2020).

De acordo com as principais conclusões do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022), a meta 12 apresenta patamares distantes dos objetivos determinados pelo PNE, considerando que a Taxa Bruta de Matrículas na graduação (TBM) alcançou 37,4% da população de 18 a 24 anos em 2021, enquanto a meta do PNE é de 50% para 2024. E a Taxa Líquida de Escolarização (TLE) na Educação Superior alcançou apenas 25,5% nesse mesmo ano, inferior à prevista que era de 33%.

²⁷ Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

Quanto ao segmento público na expansão de matrículas de graduação (Indicador 12C), este oscilou ao longo de toda a série histórica, atingindo seu patamar mais baixo em 2020, último ano observado. Apesar de se encontrar ainda distante do objetivo de 40%, no período entre 2018 e 2020, houve uma redução de 121 mil matrículas nas IES públicas, enquanto as IES privadas cresceram em 351 mil matrículas. Contribuíram de maneira importante para essa tendência a redução das matrículas públicas na modalidade EaD, diante da rápida expansão do segmento privado nessa modalidade de ensino e da estagnação da expansão das matrículas nas IES estaduais e municipais.

Os desafios estão postos em evidência e toda a sociedade deve preservar o direito à educação de todas as pessoas, pois é premissa que a educação pode ajudar a superar as desigualdades sociais e promover o exercício de cidadania.

2.2 A Formação do Professor

Na contemporaneidade, a busca por melhorias na qualidade do saber profissional tem ganhado destaque nas políticas de qualificação do profissional de educação. Com a democratização do ensino, passou-se a otimizar a oferta de qualificação, provocando, assim, a comunidade científica a discutir e problematizar o tema em todo o mundo. Dito isso, apresentamos os pesquisadores que irão dar embasamento teórico a este trabalho, sendo eles: Tardif (2022); García (1999) e Marques (1992).

Para Tardif (2022), o saber profissional é profundamente social, pois é permeado por diversos saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, das universidades e de outros atores educacionais. A construção desse saber é efetivada com o tempo: tempo escolar na primeira infância, no ensino primário e secundário, no ingresso na profissão, legitimando esse saber produzido e colocando-o em íntima relação em seu espaço de trabalho. Para esse autor, pode-se dizer que:

A relação do professor com os seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social: a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional, os saberes curriculares produzidos pelos funcionários do Ministério da Educação, os saberes de outros atores escolares (pais, orientadores educacionais, etc) que, de uma maneira ou de outra, são exteriores ao trabalho docente (Tardif, 2022, p.105).

O autor pondera sobre a necessidade de esse tema ser abordado por pesquisas mais profundas para melhor compreensão dos saberes de outros atores escolares, pois neste contexto também se insere o processo de formação do professor, haja vista que “[...] o desenvolvimento do saber profissional é associado *tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção*” (Tardif, 2022, p. 68).

O conceito de formação de professores é definido pelo autor Carlos Marcelo García em seu livro intitulado “Formação de professores: para uma mudança educativa”, da seguinte maneira:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em (equipe), em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e exposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (García, p. 26, 1999).

O autor também esclarece que a formação do professor é uma área disciplinar em desenvolvimento e deve ocorrer por processo e de forma organizada e pensada, evidenciando um caráter sistemático e organizado. Para tanto, apresenta sete princípios de formação do professor, tendo por base os seguintes pesquisadores: Marcelo (1989); Fullan (1987; 2015); Monteiro (1989); Escudero (1992); Schon (1983), Fernández Pérez (1992c, *apud* García, 1999). Os princípios mencionados são estes:

Primeiro princípio:

A formação de professores É um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores a que estejamos a referir. Como afirma Fullan, “O desenvolvimento profissional é um projecto Ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira... O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem”. (Fullan, 1987, *apud* García, 1999, p. 27).

Segundo princípio:

Consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. A formação de professores deve ser analisada em relação ao desenvolvimento curricular e deve ser concebida como estratégia para facilitar a melhoria do ensino (García, 1999, p. 28).

Terceiro princípio:

[...] a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola [...] Com isso não pretendemos negar outras modalidades de formação complementares, mas sim salientar que é a formação que adapta como problema a referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola. (García, 1999, p. 28).

Quarto princípio:

Necessidade de articulação, integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores (García, 1999, p. 28).

Quinto princípio:

Em quinto lugar, sublinhamos a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores (García, 1999, p. 28).

Sexto princípio:

Um sexto princípio que destacamos [...] é o da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. [...] Cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes. No entanto, na formação de professores é muito importante a concorrência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma com que esse conhecimento se transmite (García, 1999, p. 29).

Sétimo princípio:

Em sétimo lugar, parece-nos importante destacar o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. O ensino é uma actividade com implicações científicas, tecnológicas e a artística. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc., de cada professor o grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades (García, 1999, p. 29).

Os sete princípios mencionados são considerados por García (1999) como instrumentos potencializadores, que podem contribuir para a definição da formação de professores, uma vez que se apresentam como métodos apropriados para o desenvolvimento do atuar profissional, no entanto o autor entende que esses princípios não esgotam as multiplicidades de abordagem sobre a formação de professores enquanto disciplina, uma vez que suscitam ponderações sobre a formação para além do contexto escolar, ampliando o tema para o contexto social e democrático.

A formação aparece como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim a formação continua a ser um tema prioritário e com grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente de se investir em formação (García, 1999, p. 11).

O autor reconhece que a aprendizagem da docência possui relação com teorias que se constituem em ciclos vitais sobre a aprendizagem de adultos e determinados padrões de comportamento, de acordo com o seu tempo de carreira. Pondera sobre a importância de se manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos, independentemente do nível de formação do professor e reconhece que os “[...] professores evoluem ao longo de sua vida. Essa evolução não é filosófica, mas é fundamentalmente cognitiva, pessoal e moral” (García, 1999, p. 68).

Ainda de acordo com García (1999), evidencia-se que nos séculos XIX e XX a formação inicial do professor ocorreu no período de iniciação e desenvolvimento profissional, sendo também a institucionalização do professor um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino, os quais passaram a exigir uma qualificação da mão de obra em decorrência de exigências sociais e econômicas. Essa formação inicial, realizada por instituições específicas e mediante um currículo que estabelece a sequência e o conteúdo institucional do programa de formação, cumpre três funções:

Em primeiro lugar, a de formação e treino dos futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consoante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controle de certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (García, 1999, p. 77).

Para o autor, no processo de formação de professores, deve-se prever a qualidade do programa de formação, além de se analisar se os conteúdos recebidos são relevantes para serem reproduzidos em salas de aula, tornando o ensino uma prática reflexiva.

Já Marques (1992) retrata que a educação do educador é posta por Marx no contexto da atividade humana, tanto na teoria como na prática, e é na práxis do contexto educacional que a humanidade se refaz.

Desta forma, a educação, como mediação no processo de produção/reprodução dos sujeitos coletivos e, mais ainda, como forma de educação dos educadores, necessita assumir o seu próprio direcionamento teórico como estatuto da ciência específica, uma ciência que atenda às necessidades da compreensão, da organização e do direcionamento do objeto por natureza histórico e complexo. Tanto a educação como a ciência da educação necessitam ser mediadas pela

atuação do educador, para que possam, em reciprocidade, modelá-la e construí-la (Marques, 1992, p. 9-10).

O autor enfatiza que o professor precisa se assumir como um intelectual orgânico, portanto, produtivo. No entanto, expõe que formar o profissional não é apenas dotá-lo de bagagem de conhecimentos e habilidades, é preciso também situá-los no contexto histórico em que está inserido, sendo necessário o exercício de reflexão.

Formar o profissional não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre o sentido que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados. Tarefas de um aprendizado longo, exigente de tempo contínuo de maturação, onde se encadeiam os pequenos passos, tanto na história pessoal de cada aluno e professor, quanto na história institucional dos cursos, por onde não podem apenas transitar as gerações como que condenadas a começar tudo de novo e a sair sem deixar vestígios (Marques, 1992, p. 90).

Ainda segundo o ponto de vista do autor, o ensino e a aprendizagem não se dão simplesmente pelo acúmulo de informações, mas pelo “[...] desenvolvimento das competências de relacionar, comparar, inferir; pela estruturação cada vez mais compreensiva, coerente e aberta às complexidades das articulações entre dados, fatos, percepções e conceitos” (Marques, 1992, p. 83-84).

O mesmo autor também ajuíza que a educação é um processo de comunicação e, dessa forma, não basta simplesmente dotar o professor de habilidades e conhecimento, pois ele deve, além disso, estar sensível às vivências que estão postas no cotidiano:

A educação, por sua vez, não é se não esse processo de comunicação em que se encadeiam as gerações humanas e as formações sociais e, por suas perspectivas crítico-emancipatórias, transcendem a si mesma num processo interativo dinâmico, garantia da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento cognitivo, e aberto ao questionamento constante, à revisão ou substituição da linguagem na qual as experiências se realizam e se interpretam. Na educação amplia-se a zonas de desenvolvimento potencial pelo domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, pela linguagem e pela experiência sociocultural (Marques, 1992, p. 70).

Refletindo sobre o tema, Marques (1992) afirma que a formação profissional demanda de processos, de capacidades comunicativas e de destrezas cognitivas e instrumentais, articulando os pressupostos teórico-metodológicos para reconstrução conjunta da produção do saber e do poder:

Importa à dialética, em sua qualidade de ciência do ensinar, rever estas posições. Conteúdo do ensino e métodos não podem ser vistos como dados e construídos

de vez, mas como construção mútua e operatória em processo, construção coletiva inseparável das práticas em que se envolvem, como na sala de aula, uma turma de alunos e uma equipe de professores (Marques, 1992, p. 77).

Das análises dos estudos realizados, entende-se que a formação do professor não se dá apenas no âmbito do conhecimento didático, mas constitui-se também em nível das relações pessoais e, nesse processo de formação, o docente não deve se sentir isolado de metodologias específicas do ensino, mas deve, juntamente com o aluno, produzir novos saberes, e não apenas reproduzir o que foi aprendido. Por isso, é necessário estar em constante reflexão, pois, como já abordado, tanto a sociedade como a escola estão em constante transformação social, demandando desse profissional um ato contínuo em formação.

2.3 A Formação Continuada dos Professores na Educação Superior

A formação continuada de professores universitários tem sido discutida em vários países por pesquisadores e profissionais de diversas áreas, em virtudes de diferentes desafios impostos pelos sistemas de ensino. Elencam-se a seguir alguns autores que irão dar embasamento teórico ao tema proposto, com destaque aos pesquisadores Agrello (2020); Imbernón (2010) e Souza (2012), como também será abordado o que determina a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional.

Dito isso, antes da análise do conteúdo da formação continuada na perspectiva dos autores acima, serão feitas algumas pontuações sobre a questão da formação continuada do professor e sua relação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Primeiramente, optou-se pelos esclarecimentos sobre diferentes termos que de certa forma causam confusão/equívocos quando se fala em formação continuada, sendo ela muitas vezes entendida como treinamento, reciclagem, capacitação, dentre outros.

O conceito de treinamento, de acordo com o dicionário²⁸ online de português, é: “Ação de treinar, de se preparar para disputar, torneios ou competições esportivas. [Por Extensão] Processo que torna alguém capaz de desenvolver algo, através de orientação ou instrução; formação: programa de Treinamento em Jornalismo.”.

Já o conceito de reciclagem, de acordo com o mesmo dicionário²⁹, diz respeito a: “Ação ou efeito de reciclar, e reutilizar ou de dar novo uso a algo já utilizado: os materiais serão reaproveitados com técnicas de reciclagem. [Por Extensão] Recuperação e reaproveitamento da

²⁸ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/treinamento/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

²⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/reciclagem/> Acesso em: 14 jul. 2023.

parte utilizável dos dejetos, colocando-os novamente no ciclo do qual fazem parte: reciclagem do papel”.

Quando ao conceito de capacitação, o referido dicionário ³⁰ registra: “Ação ou efeito de capacitar, de tornar capaz; aptidão. [Por Extensão] Preparação, ensino, conhecimento dados a alguém para que essa pessoa desenvolva alguma atividade especializada: capacitação em negócios”.

Observa-se que os termos abordados podem ser equivalentes, porém não são sinônimos e diferenciá-los torna-se necessário, haja vista que muitas vezes são usados indistintamente para se referir ao tema de formação e de formação continuada. Posto isso, seguir-se-á com a proposta formação continuada do professor e sua relação com a (LDBEN).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece, no artigo terceiro, incisos I – XIV, quatorze princípios que estão em consonância com o artigo 206 da Constituição Federal, o qual aborda o tema da oferta de ensino em condições de qualidade:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - **valorização do profissional da educação escolar;**
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - **garantia de padrão de qualidade;**
 X - valorização da experiência extraescolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
 XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
 XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018);
 XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996 – grifo nosso).

Os incisos VII e IX da referida lei, dizem respeito à qualificação, ou seja: valorização do profissional da educação escolar e dos padrões de qualidade. Assim, quando se pensa no princípio da valorização do profissional não se pode restringir o conceito de valorização às questões de cunho remuneratório, embora sejam questões importantes e necessárias, mas valorizar o

³⁰ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/capacitacao/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

profissional da educação escolar não é apenas aumentar salário ou oferecer um plano de carreira, é também oferecer condições de aperfeiçoamento, por meio de formação continuada a professores e a profissionais de variadas áreas para a obtenção da qualificação.

O outro princípio diz respeito à garantia de padrão de qualidade e, quando se pensa em qualidade na educação, ela não deve estar relacionada somente aos investimentos nos aspectos estruturais, organizacionais e físicos das instituições de ensino, pois não se trata somente dar um adequado ambiente de trabalho. Dessa forma, quando se pensa em qualidade na educação, a qualidade também perpassa pela formação dos profissionais. E para que isso seja cumprido, observa-se amparo no artigo 67 da LDBEN, o qual estipula que os sistemas de ensino, compostos pelas três esferas de governo (Municípios, Estados e União), deverão promover a valorização dos profissionais de educação.

É pertinente entender que uma forma de se ter qualidade na educação é oferecer condições de valorização do profissional, e a Formação Continuada é uma das formas de se valorizar o profissional da educação escolar. Como se vê, essa garantia é prevista em lei e se materializa da seguinte forma: quando ocorre o ingresso do professor, exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos aos profissionais das redes públicas; quando há o cumprimento do piso salarial do profissional; quando ocorre a progressão funcional baseada em titulação ou habilitação; quando há condições adequadas de trabalho, dentre outros. Ou seja, quando há o cumprimento da lei e quando se tem o aparato político, consegue-se estabelecer a relação entre formação continuada, qualidade da educação e valorização dos profissionais.

Um segundo ponto de destaque diz respeito ao conjunto de profissionais que atuam na Educação Escolar. Lembra-se que a Educação Escolar é composta pela Atenção Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e pela Educação Superior (Graduação e Pós-Graduação). Então, a lei não aplica a valorização profissional apenas àqueles que atuam na educação básica, ou seja, a LDBEN se aplica tanto aos profissionais da educação básica quanto aos da Educação Superior, porque todos são profissionais da Educação Escolar.

Assim, pode-se inferir dos princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, espelhados na Constituição Federal, que a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação e à capacitação do seu corpo técnico, por meio da gestão democrática das três esferas de governo em prol da garantia de padrão de qualidade no contexto de toda a Educação Escolar.

Todavia, apesar de se ter todo um aparato legal para se pensar e trabalhar a questão da formação continuada, ainda há desafios no atual contexto educacional, como afirma Agrello (2020,

p. 98): “Falar então em Formação Continuada é um grande desafio. Porque a formação é um daqueles domínios em que todos se sentem à vontade para emitir opiniões, de onde resulta a estranha impressão que nunca se avança”.

A formação continuada consiste, portanto, em um ato contínuo na construção do conhecimento, que se inicia na proposta de formação inicial, na qual se prepara o corpo técnico, por meio do domínio de conhecimentos que propõem uma prática baseada na reflexão, e se estende num ato contínuo possibilitando à superação de paradigmas tradicionais de ensino e que não são mais eficazes para determinados contextos escolares.

A Formação Continuada de professores da Educação Superior deve contemplar não apenas a dimensão objetiva da competência técnica, mas o compromisso com autoconhecimento, a construção da autonomia acadêmica de professores e estudantes e o compromisso com a aplicabilidade desse conhecimento no campo profissional de atuação que denominamos atitudes (Agrello, 2020, p. 5).

Para Agrello (2020), quando se fala em formação continuada de professores, está se falando em:

Em ter competência que significa de uma maneira geral intercalar *conhecimento* (saber), *habilidades* (saber fazer) e *atitudes* (querer). Isso torna ser competente, uma tarefa que requer *empoderamento*, *resiliência*, esforço, dedicação, pois não basta só ter *conhecimento*, se o indivíduo não for capaz de aplicá-lo, desenvolvendo habilidades e se não houver um interesse próprio para aprender e aplicar o que se chama de *atitude* (Agrello, 2020, p. 172).

No que tange à questão do conhecimento científico, a autora contextualiza sobre a importância do ato contínuo de se retificar o saber, de refletir sobre questões que fundamentam a prática pedagógica, pois para ela o conhecimento se estrutura na fronteira do desconhecido e do conhecido, “[...] instaurando a permanente necessidade de rupturas e a abertura a uma nova dialética da descontinuidade, de um novo olhar para o mesmo objeto” (Agrello, 2020, p. 76). Quanto à questão da habilidade, compreende-se que se trata da capacidade de o professor colocar em prática o conhecimento, mas acima de tudo é:

Uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diretamente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo. Além disso, apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor (Brito, 1996, *apud* Agrello, 2020, p. 95).

De acordo com Agrello (2020), aprender é ter atitudes, é ressignificar experiências anteriores que se compuseram no decorrer de sua formação acadêmica, é estar sempre aberto às novas conquistas. Assim como ter habilidades é colocar o conhecimento em ação, é pôr em prática aquilo que se aprendeu na teoria.

Ainda segundo a mesma autora, a formação continuada de professores na Educação Superior deve ser pensada como um processo contínuo, permeada pela busca de uma educação de qualidade permanente, de construção e reconstrução dos saberes teóricos e práticos e por meio de um ensino reflexivo:

Dessa forma, para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, faz-se necessário que os professores tenham domínio de suas atividades. Para tanto, é essencial que o professor tenha flexibilidade e disponibilidade ao novo, visto que, no seu cotidiano, há problemas para serem intermediados por ele em relação com a sociedade. Por outro lado, precisará ter a responsabilidade intelectual, pois esta assegura a integridade e o entusiasmo responsáveis pela capacidade de renovação. É, pois, na prática reflexiva que o conhecimento se produz e este é o saber do docente constituído ao longo do processo histórico da IES e elaboração pela sociedade, incluindo os alunos nessa construção (Agrello, 2020, p. 124-125).

Refletir sobre o autoconhecimento, a responsabilidade, a autonomia de professores e de estudantes, bem como sobre o compromisso da aplicabilidade desse conhecimento no campo profissional de atuação é importante. Assim, o professor poderá transmitir o seu aparato conceitual com o devido respeito à pessoa humana, proporcionando à comunidade acadêmica um aprendizado de forma interpessoal.

Aprendizagem torna-se uma atividade interpessoal, articulada pela interação do aluno e do professor, em torno da realização de tarefas definidas. Esses agentes (professores e alunos) trazem para a sala de aula sua bagagem de conhecimento, competências, valores e expectativas que, de acordo com as relações estabelecidas, poderá propiciar o desenvolvimento de seu senso crítico, discernimento, responsabilidade individual na construção de seu saber para que possam ter atitudes responsáveis e compatíveis com a profissão escolhida (Agrello, 2020, p. 74).

Segundo a mesma linha de raciocínio, Souza (2012, p. 35), ao refletir sobre o processo de aprender e ensinar, afirma que se constituem como duas atividades muito próximas de qualquer ser humano: “[...] aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir,

e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulado”. Assim, para o autor:

As figuras da escola e do professor surgem nesse contexto: a escola como instituição e espaço privilegiado onde a aprendizagem e a apropriação acontecem; o professor como adulto socializador, mediador entre o saber e o aprendiz. Essa herança é construída por saberes, pelo saber fazer, por produtos, por reflexões que fazem apelo a experiências diversificadas, que se apoiam em diferentes aptidões e trazem variadíssimas tipologias de aprendizagem. Ainda é importante dizer que o patrimônio que herdamos não é estático nem se pretende que seja apenas preservado e reproduzido; o seu domínio provoca novas curiosidades que se transformam em novos saberes (Souza, 2012, p. 41).

Ainda segundo as observações de Souza (2012), pode haver problemas na apropriação da aprendizagem, pois é preciso que se considerem as estruturas cognitivas, a natureza da atividade, o contexto da comunicação e a motivação que o educando tem com relação ao seu processo de aprendizagem. No entanto, o autor atribui grande importância à figura do professor, pois cabe a ele, de acordo com as estruturas e os meios que possui, ser o mediador e envolver o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Imbernón (2010) defende que a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas ela deve se estender para uma formação contínua, que seja capaz de potencializar a reflexão dos sujeitos:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real do sujeito sobre a 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 porque se faz (Imbernón, 2010, p. 47).

O autor defende ainda que se deve abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada do professor é atualização científica e psicopedagógica e propõe uma mudança radical no processo de pensar a formação: “[...] a Formação Continuada deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deve questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva” (Imbernón, 2010, p. 47). Para o autor, a formação contínua pode potencializar a troca de experiências entre a comunidade acadêmica, permitindo formação em todos os campos de intervenção, assim como melhoria na comunicação social, rompendo com o individualismo existente no âmbito do aprendizado, além de propiciar autoavaliação do seu fazer profissional.

Agrello (2020) chama a atenção para a questão, afirmando que:

O professor precisa compreender que os alunos não aprendem da mesma forma e nem no mesmo ritmo; depende tanto do sujeito que aprende quanto do objeto de apreensão, assim, iguais: podem-se citar as aprendizagens por imitação de um modelo, por repetição por ensaio-e-erro ou descoberta (insight) (Agrello, 2020, p. 53).

É imperativo que o aluno possa ter a liberdade de expressar os seus pensamentos, manifestar suas ideias e questionamentos de forma crítica, e o professor precisa ensinar de uma forma mais humanizada, valorizando a criatividade do aluno e respeitando seu tempo no processo de aprendizado. Para isso, o docente deve estar atento à aquisição desse conhecimento:

O que se percebe que a aquisição do conhecimento, competências e atitudes é um processo complexo tanto para professores quanto para estudantes, criando-se mitos, preconceitos e confusões em relação à Formação Continuada de professores e, conseqüentemente, não é algo que começou a se discutir nos dias atuais, mas, desde a década de 1980 do século XX no meio acadêmico procuram-se caminhos para tornar a Educação Superior de qualidade, formação de professores de excelência e geração de conhecimentos (Agrello, 2020, p. 99).

É necessário um processo permanente de aperfeiçoamento, porque a sociedade, a educação, a escola, o professor não ficam estagnados no tempo, todos precisam mudar para acompanhar as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas nos diversos contextos em que estão inseridos, tornando necessário um pensar crítico sobre sua prática para que possam atuar de modo efetivo e com qualidade e, assim, tornar o ambiente universitário mais inclusivo.

Como pontua Agrello (2020), a formação profissional deve se voltar para além da racionalidade técnica.

No entanto, observa-se, na nossa opinião, a necessidade de uma educação que possibilite o desenvolvimento contínuo de pessoas e da sociedade. Não é mais possível formar profissionais com o ensino voltado somente para a racionalidade técnica. É necessária a busca de uma prática docente que possibilite aos alunos desenvolverem um pensamento reflexivo por meio da valorização da criatividade, da reflexão e participação, condições indispensáveis para a inserção social e construção da cidadania. Em meio às mudanças dos paradigmas educacionais e a necessidade de adaptação a essas transformações (Agrello, 2020, p. 123).

Essa reflexão sobre a inserção social também se estende às instituições de Educação Superior, pois as universidades precisam refletir sobre o seu papel social, tendo em vista que esse ambiente é plural e diversificado e nele também se encontram alunos com deficiência, demandando cada vez mais das instituições e comunidade acadêmica um ambiente acolhedor, livre de barreiras pedagógicas, de acessibilidade e, principalmente, livre de preconceito.

Diante do material teórico analisado, pode-se inferir que o processo de formação continuada do professor se constitui após o percurso da formação inicial, devendo a sequência dessa formação ser um ato contínuo, que não se esgota e que não se finda na formação inicial. Pelo contrário, deve abranger um leque de opções, de acordo com as necessidades que vão surgindo no cotidiano tanto acadêmico quanto profissional, considerando que a sociedade é dinâmica, está em constante movimento e se transforma diuturnamente. Portanto, o professor deve buscar novos saberes e novas maneiras de aprender, para que possa, de fato, assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos e profissionais.

Desse modo, é necessário que o professor tenha um ato contínuo de aprendizado, para que sua prática assegure um ensino de melhor qualidade e que seja mais inclusivo em todos os aspectos do aprendizado.

2.4 A Formação Continuada do Professor Universitário na Perspectiva Inclusiva

Outra necessidade que está posta na contemporaneidade diz respeito à formação continuada do professor universitário na perspectiva da educação inclusiva, pois, além da necessidade de formar cientificamente, de ter habilidades científicas para a construção do conhecimento, há a necessidade de superação de outras barreiras, dentre elas a barreira da exclusão.

As Instituições de Educação Superior devem problematizar acerca de sua função social, eliminando barreiras e promovendo à educação inclusiva. No entanto, apesar de haver vários instrumentos normativos que contribuem para que alunos com deficiência adentre o universo da Educação Superior, ainda existem condições adversas que impedem o pleno acesso e a sua permanência.

Dentre as barreiras da exclusão destacam-se as arquitetônicas e atitudinais, o despreparo do professor para transmitir o seu aparato conceitual e a negação em viabilizar uma metodologia diferenciada, seja no desenvolvimento das atividades acadêmicas, seja nos critérios de avaliações, desconsiderando, assim, a singularidade daqueles que apresentam alguma diversidade e que fogem aos padrões estabelecidos pela sociedade acadêmica.

Desse modo, a formação continuada tornou-se um pré-requisito para o trabalho do docente e tem sido discutida e analisada por diversos autores, com destaque para Sasaki (1997/2009); Silva e Diniz (2017); Maciel e Anache (2017); Mantoan (2015); Freire (1997/2021). Esses autores irão dar embasamento teórico ao presente tema.

Antes de adentrar no tema formação continuada na perspectiva inclusiva, faz-se necessário identificar os principais documentos normativos que tratam da obrigatoriedade da transversalidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Dito isso, pode-se dizer que se esses documentos se configuram na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³¹ (PNEEPEI), na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) e no Decreto n. 7.611, de 2011, o qual dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado:

Na Educação Superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 17).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional dispõe:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III – 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, 1996), p.1).

No Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, está disposto:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: [...] II – aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2011, p. 1).

Compreende-se, dos instrumentos normativos supracitados, que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar composta pela Educação Básica e Educação Superior, constituindo-se por um público definido: educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Portanto, enquanto modalidade de ensino, deve transcorrer em todas as etapas da educação.

Para o atendimento desse público, a Política prevê a presença de profissionais com conhecimentos específicos, para que haja o atendimento educacional especializado, inclusive os relacionados à modalidade de Língua Brasileira de Sinais (Libras), assim como o Braile, para que, de fato, seja garantida uma educação inclusiva.

³¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Consulta em: 16 de julho de 2023

É também no atendimento educacional especializado que ocorre a organização de recursos pedagógicos, de orientação e de acessibilidade para que se eliminem as barreiras, favorecendo a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades especiais. Assim, de acordo com a PNEEPEI:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 17-18).

No que se refere ao atendimento educacional especializado no âmbito da Educação Superior, pode-se identificá-lo nos núcleos de Acessibilidades compostos por equipe multidisciplinar que desenvolve a função de mediar a integração dos estudantes com deficiência junto à comunidade acadêmica, articulando e desenvolvendo ações de integração para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência e com necessidades especiais.

De acordo com a PNEEPEI, cabe às instituições estabelecerem condição de ensino que fortaleça a equidade, pois ela dará oportunidade de igualdade. Assim, de acordo com a PNEEPEI, a educação inclusiva constitui-se num modelo de educação fundamentada na concepção de direitos humanos, que preza pela igualdade e respeito às diferenças 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 rede de ensino.

Na equidade a situação final dará oportunidade de igualdade, quando todos têm a mesma visão, quando o objetivo foi alcançado, ou seja, quando todos alcançam o objetivo comum, mesmo que por meio de situação diferenciada, há igualdade real (Brasil, 2008, p. 6).

A Educação Especial não se pauta apenas na condição de igualdade, mas no conceito de equidade, ou seja, reconhece as diferenças entre as pessoas. No entanto, a equidade não pode ser confundida com negação de direito, principalmente os que a Constituição Federal estabelece como básicos, e a educação é um deste.

Conforme indica Mészáros (2002, p. 289):

A condição prévia essencial da verdadeira igualdade é enfrentar com uma crítica radical a questão do modo inevitável de funcionamento do sistema estabelecido

e sua correspondente estrutura de comando, que a priori exclui quaisquer expectativas de uma verdadeira igualdade. [...] Deve-se excluir categoricamente a igualdade substantiva devido à forma como, já há muito tempo, a divisão social do trabalho está constituída na ordem existente. É isto que deve ser invertido.

Compreende-se que as pessoas possuem igualdade de direitos, mas as necessidades e as especificidades são diferentes para os indivíduos, conforme ilustra a Figura 5, a seguir.

FIGURA 4 – IGUALDADE E EQUIDADE



Fonte: Google Imagens, 2023.

Portanto, pode-se compreender que a base da Educação Especial é pautada no conceito de direitos e alicerçada pela condição de equidade, qual seja: reconhecer as diferenças entre as pessoas e tratá-las de modo diferente na medida de suas diferenças, conforme sua necessidade específica, sem, no entanto, negar-lhes a condição de direito e, para que isso ocorra, o Estado deve criar políticas públicas para minimizar essas diferenças sociais.

Posto isso, observa-se que o público da Educação Especial também ganha destaque na (LDBEN), em seu capítulo V, que prevê a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Prevê ainda apoio

especializado para o atendimento das peculiaridades do público em questão e especifica que esse apoio se inicia na Educação Infantil e se estende ao longo da vida. E previne:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

São históricas as barreiras e a rejeição desse público no sistema de ensino, que, mesmo na contemporaneidade, precisam de aparatos normativos que deem sustentação à inclusão, condicionando aqueles que ainda não aceitam a presença de pessoas que têm deficiência ao cumprimento de normas regulamentadoras. Dentre as barreiras, cita-se a ausência de formação continuada do professor universitário na perspectiva inclusiva para garantir uma educação de qualidade, capaz de respeitar a singularidade de cada educando.

Nesse sentido, Silva e Diniz (2017) ponderam sobre a importância de se conhecerem os documentos legais e suas políticas públicas de educação inclusiva, para que se reflita acerca dos progressos e retrocessos presentes no sistema educativo:

A concepção de educação inclusiva assumida pelo Brasil fundamenta-se nos documentos emanados de organismos internacionais, conforme foi dito. Esses documentos estabelecem que a escola e o sistemas educacionais devem agregar, a seus currículos e à prática, aspectos capazes de assegurar a inclusão de todos os estudantes (Silva; Diniz, 2017, p. 55).

Alunos com deficiência têm buscado sua inserção e permanência na rede regular de Educação Superior há muitos anos e essa busca enseja um ensino de qualidade, que seja oferecido em condições de equidade, preservando o respeito às diferenças contidas no ambiente universitário.

Desse modo, a formação continuada tornou-se um pré-requisito para o trabalho do docente em virtude de diversas reorganizações, dentre elas as relacionadas às pessoas com deficiências ou com necessidades educacionais especiais, pois, além da necessidade de formar cientificamente, de ter habilidades científicas para a construção do conhecimento, o professor e a comunidade acadêmica, de uma forma geral, precisam superar outras barreiras, dentre elas as atitudinais, as de acessibilidade e as barreiras nos currículos, para, de fato, proporcionar uma educação inclusiva e que realmente alcance a todas as pessoas.

Sasaki (1997), ao tratar do tema desafios da inclusão para a educação, estabelece que ela foi constituída em 4 fases de desenvolvimento: a fase da exclusão; da segregação institucional; da integração e da inclusão.

Na fase da exclusão, as pessoas com deficiência ficavam apartadas do sistema de ensino. “A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas” (Sasaki, 1997, p. 124).

Na fase da segregação institucional, as pessoas que eram excluídas do convívio social geralmente eram atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas, tendo em vista que a sociedade começou a perceber que poderiam ser produtivas. De modo que:

[...] foi neste contexto que emergiu, em muitos países em desenvolvimento, a educação especial para crianças com deficiência, administrada por instituições voluntárias, em sua maioria religiosas, com consentimento governamental, mas sem nenhum outro tipo de desenvolvimento por parte do governo. Algumas dessas crianças passaram a vida inteira dentro das instituições. Surgiram também escolas especiais, assim como centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, pois a sociedade começou a admitir que pessoas com deficiência poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional. (Sasaki, 1997, p. 124).

Na fase da integração, tem-se a criação das classes especiais dentro do próprio território escolar, mas em salas separadas dos demais alunos.

Esta fase viu surgirem as classes especiais dentro de escolas comuns, o que aconteceu não por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças com deficiência não “interferissem no ensino” ou não “absorvessem as energias do professor” a tal ponto que o impedissem de “instruir adequadamente o número de alunos geralmente matriculados numa classe” (Sasaki, 1997, p. 124).

Já na fase da inclusão, Sasaki (1997) expoe que a meta é não deixar ninguém alheio ao sistema de ensino. “Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena

e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim adaptar a sociedade às pessoas” (Sasaki, 1997, p. 125).

Para o mesmo autor, o paradigma da inclusão não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todas aquelas que ficaram à margem do sistema geral das políticas públicas. “Quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a sociedade inclusiva” (Sasaki, 2009, p. 41).

Ainda conforme o autor, a inclusão³² é:

[...] como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sasaki, 2009, p. 1).

Assim, quando se fala em educação inclusiva, é necessário que ela atenda à diversidade e que o sistema de ensino se ajuste às necessidades dos alunos, para que, de fato, vá ao encontro do que preconizam os aparatos normativos, que é garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando, dessa forma, o direito à diversidade.

Conforme orienta Mantoan (2015, p. 28):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educacional geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos.

Para a referida autora, a educação brasileira tem diante de si um desafio, que é possibilitar a efetiva participação de todos na vida escolar. Portanto, é necessário que as escolas atendam a todos os alunos, sem discriminar, já que o objetivo é não excluir ninguém do sistema de educação. “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2015, p. 24).

³² https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 22 jul. 2023.

Na concepção de Campbell (2009), a educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre alunos com ou sem necessidades, pois ela demanda um atendimento atento às necessidades específicas de cada educando. E ressalta, “[...] aprender a conviver e a relacionar-se com pessoas que possuem habilidade e competências diferentes é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a solidariedade” (Campbell, 2009, p. 140).

Ainda segundo a mesma autora:

A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos. Uma vez que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência ou de sua dificuldade de aprendizagem, qualquer que seja ela. As escolas precisam encontrar maneiras de educar com êxito a diversidade de seu alunado, inclusive aqueles que têm deficiência grave. Dessa forma, estará colaborando com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social (Campbell, 2009, p. 142).

Em direção a essa linha de pensamento, Maciel e Anache (2017) retratam que:

A concepção da educação inclusiva requer uma mudança nas práticas, de modo a atender a todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação, respeitando suas diferenças. Isso pressupõe a adequação ao conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001). Implica, também, em uma nova postura da escola regular, que deve propor ações que favoreçam a inclusão e práticas educacionais diferenciadas que atendam a todos os alunos (Maciel; Anache, 2017, p. 84).

Assim, pontua-se a necessidade do aprimoramento quanto à adoção de medidas de apoio individualizadas, que sejam efetivas e em ambientes que maximizem o desenvolvimento científico e social do educando, para que, de fato, se consolide a meta da plena inclusão. Portanto, “[...] a educação inclusiva deverá ser posta em prática em uma escola igualmente inclusiva que busca ações que favoreçam a integração, a opção por práticas heterogêneas e a aceitação da diversidade” (Campbell, 2009, p. 150).

Na concepção de Paulo Freire (2021), ensinar exige apreensão da realidade, ou seja, “[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir [...]. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a subjetividade do sujeito aprendido (Freire, 2021, p. 67). Ainda segundo o mesmo autor:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que alicerça a esperança (Freire, 2021, p. 57).

O autor nos convida para uma reflexão sobre a ética, a competência científica, o respeito aos saberes do educando e alerta o professor e profissional da área da educação a conduzirem seu processo de ensino e aprendizado de modo a rejeitar qualquer forma de discriminação e, acima de tudo, exige o respeito à autonomia do educando:

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação se não há transgressão (Freire, 2021, p. 58).

Ainda de acordo com Paulo Freire (2021), o ato de educar é uma forma de intervenção no mundo e, para que esse ato ocorra, é necessário que o professor tenha liberdade e comprometimento com o processo tanto de ensinar quanto de aprender, exigindo-se, nesse processo, humildade, tolerância, bem como defesa dos direitos e dignidade dos educadores e de seus educandos. Enfatiza-se que essa defesa tem dois vieses: a dele próprio e a dele para com a pessoa do aluno. “O meu respeito de professor a pessoa do educando, a sua curiosidade, a sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim um cultivo da humanidade e da tolerância” (Freire, 2021, p. 65).

O autor ainda alerta para que o professor não minimize ou desrespeite o aluno, desfavorecendo a sua linguagem, a sua vivência, a sua inquietude, pois dessa forma estaria transgredindo o princípio da ética, e seria concebido como um professor autoritário, que afoga o seu direito de liberdade. “É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência” (Freire, 2021, p. 59).

É necessário enfrentar os mecanismos de exclusão existentes no sistema educacional por meio do aprimoramento de práticas pedagógicas, da formação continuada de seu corpo técnico e, principalmente, articular com todas as demais políticas públicas inclusivas, para que se atinja o objetivo de ter uma educação inclusiva no espaço universitário.

As instituições de Educação Superior também precisam ressignificar o seu papel social, haja vista que o ambiente universitário é plural e diversificado, sendo, pois, um ambiente de

integração social, e não apenas de aprendizado, ou seja, não deve se fechar para as mudanças que ocorrem no âmbito acadêmico, pois esse espaço deve estar aberto à aprendizagem de forma interpessoal a todos, incluindo os alunos que são públicos da Educação Especial. Esse processo deve ser contínuo e deve ser encarado como uma responsabilidade de toda a comunidade acadêmica.

Como alerta Mantoan (2015), a inclusão implica um movimento contínuo. Posto isso, tem-se uma ação política com a implementação da Lei n. 13.005/2014, a qual se refere ao atual Plano Nacional de Educação, o qual estabelece na Meta 13 elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício.

Para atingir esse objetivo, foram estabelecidas nove estratégias, conforme sínteses a seguir:

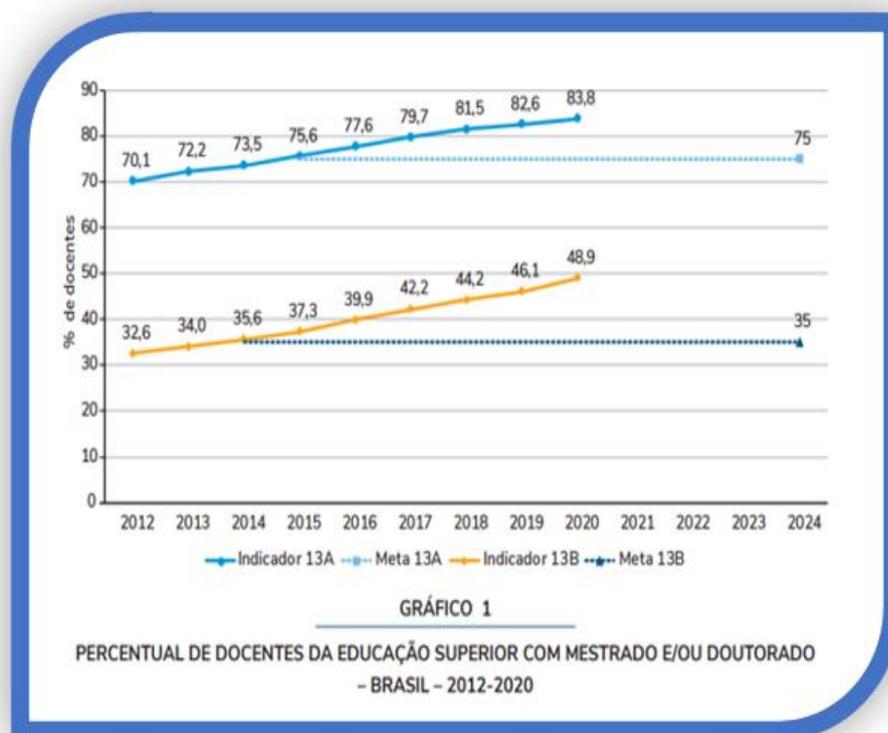
- 1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES);
- 2) fortalecer as ações de avaliação, regulação e supervisão;
- 3) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;
- 4) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de Educação Superior, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;
- 5) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias, combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;
- 6) elevar o padrão de qualidade das universidades;
- 7) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;

- 8) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de Educação Superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- 9) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020; fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional; e
- 10) promover a formação inicial e continuada dos profissionais técnico-administrativos da Educação Superior (Brasil, 2014).

De acordo com o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação³³ (2022, p.16), “[...] tem-se um cenário positivo para o Brasil, no cumprimento da elevação da qualidade na Educação Superior e a ampliação do percentual de mestres e doutores do corpo docente”, conforme mostra o Gráfico 5.

³³ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

GRÁFICO 5– PERCENTUAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM MESTRADO E/OU DOUTORADO – BRASIL – 2012-2020



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior/Inep (2012-2020).

O documento revelou que os dois objetivos da meta 13 foram alcançados em 2015. Em 2020, o percentual de docentes com mestrado chegou a 83,8%, enquanto o percentual de docentes com doutorado foi de 48,9%, conforme mostrou o mapa. Nas principais conclusões do relatório observou-se que:

Nas diferenças de escolaridade docente por organização acadêmica, as universidades possuem o corpo docente mais escolarizado, fenômeno que se relaciona à exigência de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nessas instituições. Foi notório, entretanto, o rápido avanço da escolaridade docente nos IFs e Cefets, em especial no Indicador 13A. [...] As análises dos números absolutos de docentes revelaram ainda outra tendência importante: redução no número de docentes em efetivo exercício na Educação Superior brasileira. Essa redução concentrou-se nas IES privadas e teve início no ano de 2016, intensificando-se em 2020. Essa queda mais acentuada no último ano da série histórica pode ter sido uma consequência da pandemia de covid-19 e merece ser investigada em pesquisas ulteriores (Relatório, INEP, 2022, p. 301).

Assim, pode-se inferir dos principais documentos analisados que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Decreto n. 7.611, de 2011, e a Lei n. 13.005/2014, constituem-se como estratégia política a favor da inclusão do público da Educação Especial, junto à rede de Educação Superior, bem como contribuem para a qualificação e capacitação de seu corpo técnico.

Quanto à formação continuada do professor universitário na perspectiva da educação inclusiva, compreende-se que ela pode levar o docente à reflexão de sua própria prática, principalmente quando ele faz o resgate histórico sobre o processo de exclusão e inclusão do público da Educação Especial. Esse movimento de análise pode contribuir para a melhoria de sua prática pedagógica, permitindo que o professor se reconheça em seu espaço de trabalho, tornando o seu fazer vocacional mais humanizado, o que favorece o aluno de forma digna.

2.5 Histórico sobre a Abrangência do Conceito de Deficiência e a Identificação do Público da Educação Especial

Ainda neste estudo, apresenta-se um breve histórico sobre a abrangência do conceito de deficiência e, por consequência, identificam-se seus tipos, sendo divididos em deficiência física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial e deficiência múltipla, a qual está relacionada à associação de duas ou mais deficiências. Analisam-se também as condições de necessidades educacionais especiais.

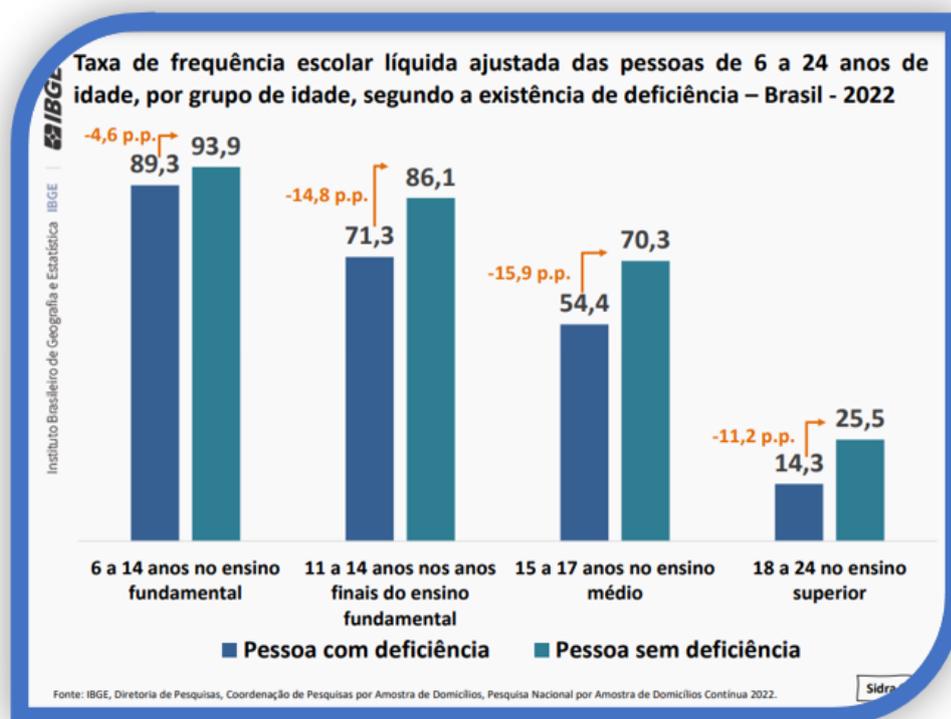
De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2022)³⁴, no Brasil, atualmente 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade apresentam algum tipo de deficiência. E em relação ao acesso à Educação Superior, a pesquisa identificou que pessoas com deficiência têm o menor acesso à educação caso comparadas a pessoas sem deficiência, conforme ilustra o Gráfico 6.

³⁴ Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf.

Acesso em: 26 jun. 2023.

GRÁFICO 6 TAXA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR LÍQUIDA AJUSTADA DAS PESSOAS DE 6 A 24 ANOS DE IDADE, POR GRUPO DE IDADE, SEGUNDO A EXISTÊNCIA DE DEFICIÊNCIA – BRASIL – 2022.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Nota-se no gráfico que para o grupo 6 a 14 anos com deficiência, 89,3% frequentavam o Ensino Fundamental, versus 93,9% entre os sem deficiência; e mais da metade dos jovens de 15 a 17 anos com deficiência, isto é, 54,4% frequentavam o Ensino Médio, frente a 70,3% dos jovens sem deficiência. No grupo de 18 a 24 anos, 14,3% dos jovens com deficiência estavam na Educação Superior, contra 25,5% dos sem deficiência. Assim, observa-se com a sequência da taxa de frequência escolar que crianças, adolescentes e jovens acumulam atrasos escolares.

Outro destaque refere-se à inserção de alunos com deficiência na Educação Superior e, à vista disso, os autores de Rocha, Lacerda e Lizzi (2022) analisaram o perfil dos estudantes brasileiros com deficiência antes da Lei n. 13.409/2016, a qual alterou a Política de Cotas ao estabelecer a proporcionalidade de reserva de vagas a essas pessoas, revelando o quanto elas comungam, por todas as regiões do Brasil, o desejo de se inserirem de forma inclusiva em instituições de Educação Superior.

Da análise dos autores, concorda-se com a constatação de que houve uma mudança no cenário do perfil dos acadêmicos, que antigamente era formado pela elite brasileira, beneficiando-se com os melhores postos de trabalho e com os melhores salários. Atualmente, esse número ainda fica aquém do desejado, principalmente quando se trata de alunos com deficiência.

As instituições de educação superior (IES), pensadas inicialmente para serem homogêneas, começam a sofrer transformações graduais, com a introdução de políticas públicas mais atentas à diversidade. Nesse contexto, a lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) vem alterar a lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que reservava vagas nas IFES, bem como nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, ampliando o público contemplado e incluindo também as pessoas com deficiência –um segmento da população antes alijado por políticas pouco sensíveis às suas singularidades (Rocha; Lacerda; Lizzi, 2022, p. 2).

Nesse sentido, constata-se que ainda é baixo o percentual de alunos com deficiência na Educação Superior, comparando-se as matrículas no geral e a população com deficiência registrada pelo IBGE (2010), ou seja, ainda é preciso superar obstáculos entre o percentual de pessoas com deficiência na população e o percentual daqueles que chegam à educação superior brasileira.

Registra-se a importância dos dados do IBGE sobre pessoas com deficiência, não só a respeito da escolaridade, mas também os relacionados ao mercado de trabalho, raça, cor, sexo, idade, situação de domicílio e tipos de dificuldades funcionais. Sabe-se que a partir dos dados identificados, o Estado deve propor e/ou reformular suas políticas públicas para efetivar os direitos fundamentais dessa categoria, a qual se manteve excluída do sistema de ensino por anos. Logo, é necessária a reparação de uma dívida histórica e social para favorecer as pessoas que se mantiveram invisibilizadas por muito tempo.

2.5.1 O conceito de deficiência:

De acordo como a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora³⁵ de Deficiência, Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o termo deficiência é compreendido como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.” (Brasil, 1999). Ainda em conformidade com o decreto, a deficiência também pode ser permanente, quando não há possibilidade de recuperação; ou compreendida

³⁵ Nomenclatura utilizada na época.

como incapacidade, quando necessita de equipamentos ou adaptações para interagir com o meio social.

Campbell (2009), em seu livro “Múltiplas Faces da Inclusão”, retrata que houve uma evolução da educação nos últimos anos em decorrência da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a qual tem promovido a inclusão educacional de pessoas com deficiências ou com necessidades educacionais específicas em todos os níveis da educação.

Para que esse público tenha permanência em seu ambiente universitário, é preciso que se elimine o preconceito e a indiferença. Assim, urge que professores e demais profissionais que compõem o corpo técnico de uma instituição de Educação Superior saibam o conceito de deficiência e seus tipos, pois a falta de informação sobre o universo da pessoa com deficiência pode criar barreiras e prejudicar o desenvolvimento do acadêmico.

Dito isso, apresenta-se o conceito de deficiência de acordo com Campbell (2009, p. 93-94).

Deficiência pode ser entendida como a impossibilidade de alguém exercer alguma função em virtude de alguma limitação orgânica, sendo esta definição a mais adequada, pois o deficiente não é um incapaz que nada pode fazer e, sim, alguém que possui determinadas limitações, como todas as pessoas. O que diferencia a pessoa portadora³⁶ de deficiência de alguém considerado normal é um nível desta limitação, o que não significa que não possa ser contornado ou que o impeça de exercer outras atividades, como, por exemplo, a cegueira que impede o indivíduo de dirigir, já que a visão é essencial nesta atividade, mas não o impede de pegar um ônibus ou se locomover sozinho para onde desejar

Já Diniz (2012), ao estudar sobre o tema “deficiência”, afirma que esse tema passou a ser entendido como uma forma particular de opressão. Assevera que não é possível descrever deficiência como anormal, pois “[...] a anormalidade é o julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida” (Diniz, 2012, p. 8).

A autora compreende que a significação da lesão como deficiência é um processo estritamente social, e as condições sociais e econômicas incidem sobre a deficiência, portanto, “[...] o desafio está em afirmar a deficiência como estilo de vida, e também em reconhecer a legitimidade de ações distributiva e de reparação da desigualdade, bem como a necessidade de cuidados biomédicos” (Diniz, 2012, p. 11). Por isso, é preciso ficar atento para que as estruturas do Estado não oprimam ou segreguem tal público em decorrência da sua condição física ou psíquica. Assim, a autora apresenta o conceito de modelo médico e de modelo social da deficiência:

³⁶ Nomenclatura utilizada na época.

O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta visão – esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilo de vida (Diniz, 2012, p. 9).

O modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao que ficou conhecido como modelo médico da deficiência, isto é, aquele que reconhecia na lesão a primeira causa da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a opressão dos deficientes. Entre o modelo social e o modelo médico há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social, para o modelo médico, no indivíduo (Diniz, 2003, p. 2).

Diniz também evidencia que, de acordo com o marxismo, a segregação pode beneficiar o capitalismo:

A resposta foi dada pelo marxismo, principal influência da primeira geração de teóricos do modelo social: “o capitalismo é quem se beneficia, pois os deficientes cumprem uma função econômica como parte do exército de reserva e uma função ideológica mantendo-os na posição de inferioridade” (Diniz, 2012, p. 23).

Em sua concepção, Diniz (2003; 2012) assevera que, embora o modelo médico ainda predomine na contemporaneidade servindo de base para políticas de bem-estar às pessoas com deficiência, é o modelo social que defende ações políticas e de intervenção do Estado.

Seguindo essa mesma estrutura de concepção, Mantoan e Lanuti (2022), ao tratarem do tema interpretações da deficiência, apresentam que na concepção médica, a deficiência é compreendida unicamente sobre os aspectos relacionado à saúde, sendo os saberes médicos mais indicados para o diagnóstico e cura, pois nesse modelo a questão da deficiência é centrada nas características que o indivíduo possui.

A nosso ver, a concepção médica da deficiência dificulta o entendimento da inclusão. Ela adentra facilmente às escolas e influencia diretamente o modo como os professores atribuem, a certos alunos, a incapacidade de aprender como os demais colegas. Tais atribuições são devidas a laudos, relatórios e demais prescrições que induzem os professores a pensar que não estão preparados para ensinar os estudantes assim considerados. A concepção médica faz com que os alunos considerados com deficiência sejam acolhidos e identificados a partir de uma identidade fixada, que se opõe à identidade atribuída aos demais estudantes (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 33).

Outro ponto de destaque levantado por Mantoan e Lanuti (2022) é que no modelo médico a forma de prognóstico é comum a todos, independentemente do tipo de deficiência. “Pelo modelo médico não se considera, portanto, a *diferença em si* de cada um, que extrapola qualquer definição

prévia e generalizante” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 33). Os autores consideram duas questões centrais no modelo médico, sendo elas:

[...] a primeira é associação entre lesão, doença e deficiência; a segunda, a generalização das causas e efeitos que envolvem essa associação. Em outras palavras, a deficiência é entendida como um fenômeno do corpo e determinadas características (como ausência de partes ou certa limitação funcional) são questões determinantes, definitivas da capacidade de alguém (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 34).

Os autores ponderam sobre a importância de os profissionais da área de educação fazerem valer a especificidade do ensinar. Embora reconheçam que a área da saúde traga conhecimentos importantes sobre o aluno, os profissionais dessa área não estão capacitados para resolverem problemas relacionados ao processo de ensinar e do aprender.

Quanto à concepção social da deficiência, compreendem que é pouco difundido e aceito, “[...] pois é mais comum atribuir o problema da deficiência ao aluno do que assumir que todo e qualquer impedimento deva ser deslocado da pessoa para o meio” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 35). Os autores apresentam três concepções que precisam ser desconstruídas para que haja a ascensão do modelo social no ambiente escolar, sendo:

A ideia de que é possível definir a capacidade de um estudante em função de um atributo que ele possua; a concepção de deficiência como uma questão biológica que permite a definição de perfis de estudantes; as comparações entre os alunos e suas produções e a consequente oferta de um ensino individualizado para alguns (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 35).

Os mesmos autores afirmam que só poderá haver uma escola inclusiva se as barreiras forem eliminadas, haja vista que elas resultam da interação dos sujeitos com o meio.

Uma escola inclusiva não subjugua o trabalho pedagógico às determinações de um laudo ou qualquer outro documento de natureza identitárias, classificatória, marginalizante, como afirmamos. Tal escola entende que uma pessoa cega ou com baixa visão, por exemplo, continuará com essa lesão, que é permanente, mas que a situação de deficiência que vive pode ser eliminada se lhe forem oferecidos recursos e apoios como o Braille, lupas, leitores de tela, teclado adaptado, audiodescrição, uso de bengala, Soroban (ábaco japonês) e outros. Todas essas opções de recursos de tecnologia assistiva, devem ser oferecidas para que as barreiras de cada situação de deficiência sejam eliminadas e/ou minimizadas. (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 35).

No que diz respeito às situações relacionadas ao ambiente universitário, deve-se observar a necessidade de adaptação e reorganização das condições dos espaços físicos e as relacionadas ao currículo para atender a demanda do público em tela, já que as barreiras atitudinais, de

acessibilidade e de currículos podem impedir a pessoa com deficiência de atingir o seu objetivo: ter acesso, permanência e formação acadêmica.

2.5.2 Tipos de deficiências e suas características

Considerando que a Educação Superior também se constitui como espaço de direito a alunos, público da Educação Especial, é necessário compreender suas especificidades no ambiente universitário. Desse modo, as categorias de deficiência encontram-se na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora³⁷ de Deficiência (Decreto n. 3.298/1999)³⁸:

Deficiência física:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Brasil, 1999).

Na concepção de Campbell (2012, p.95), a deficiência física é conceituada como:

[...] variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou falada, em decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de malformações congênitas ou adquiridas em decorrência de acidentes, uso de medicamentos durante a gestação (com a talidomida) as doenças (hanseníase ou poliomielite).

A autora aborda a questão do desafio em aceitar e valorizar o que a pessoa pode fazer, independentemente de sua restrição, e orienta à sociedade olhar para as potencialidades e não para as limitações. Nesse sentido, Kassar (1977) reflete que a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade e que por meio de transformações, adequação de espaço interno e externo, mobiliários, no transporte, em equipamentos e outros, pode-se praticar a inclusão.

³⁷ Nomenclatura utilizada na época, mas ainda predominante no documento.

³⁸ Optou-se pelo uso do Decreto n. 3.298/1999, tendo em vista que é o documento que regulamenta toda legislação, no que se refere à política de emprego da pessoas com deficiência no mercado de trabalho ou sua incorporação ao sistema produtivo mediante regime especial de trabalho protegido, além de trazer as especificidades dos tipos de deficiência.

Deficiência auditiva:

“Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 1999).

Campbell (2012) afirma que a pessoa com deficiência auditiva é classificada surda quando sua audição não é funcional na vida comum, podendo ter origem congênita durante a gravidez ou sendo adquirida por diversos fatores ou por exposição a sons impactantes.

O conceito de perda auditiva nem sempre é suficientemente claro para a pessoa que se depara pela primeira vez com o problema surdez. O grau de perda auditiva é calculado em função da intensidade necessária para amplificar um som de modo que seja percebido pela pessoa surda, e a medida é feita em decibéis (Campbell, 2012, p. 96).

O professor que desconhece o conceito da surdez ou que não está habituado com um aluno que tem essa condição, dificulta a permanência dele no ambiente escolar, bem como o seu processo de aprendizado. Para o referido autor:

A linguagem é o mais eficiente meio de expressão da inteligência, pois possibilita a organização, o desenvolvimento e a comunicação do pensamento, acelera o ajustamento socioemocional e é o estímulo permanente para que se formem conceitos, permitindo ao indivíduo a plena expansão de suas tendências (Campbell, 2012, p. 98).

A educação bilíngue de surdos é prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), sendo modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Esse procedimento de educação tem início ao zero anos e se estende ao longo da vida, devendo ser garantido, inclusive, o acesso à tecnologia assistiva. Nesse processo, as instituições também devem estar envolvidas no fazer educacional.

A escola deve procurar satisfazer as necessidades fundamentais dos alunos, desenvolvendo a comunicação, aplicando a metodologia mais adequada à sua necessidade, planejando os conteúdos a serem ministrados, levando em consideração a sua aplicabilidade e relevância no ambiente social: auxiliar o desenvolvimento das relações sociais, desenvolver materiais facilitador da prática educativa e desenvolver os métodos avaliativos com as responsabilidades e na mesma base que os ouvintes (Campbell, 2012, p. 110).

O processo de inclusão desse aluno no ambiente universitário deve ser mediado por práticas inclusivas que perpassam pelos serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais (Brasil, 2008).

Deficiência visual:

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil, 1999).

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)³⁹, a expressão “deficiência visual” diz respeito ao intervalo que abrange da cegueira até a visão subnormal, conforme as subcategorias (CID H54), compreendendo-se: cegueira em ambos os olhos; cegueira em um olho e visão subnormal em outro; visão subnormal de ambos os olhos; perda não qualificada da visão em ambos os olhos; cegueira em um olho; visão subnormal em um olho; perda não qualificada da visão em um olho; perda não especificada da visão.

Há também a surdocegueira, que é uma deficiência que afeta os dois principais sentidos e, de forma simultânea, a visão e a audição. A comunicação ocorre por meio da linguagem de sinais tátil. Esse é um sistema não alfabético, que corresponde à língua de sinais, entretanto adaptada para o tato.

Para Campbell (2012, p.112), a surdocegueira é também chamada de síndrome de Usher:

É uma doença genética autossômica recessiva que causa surdez e cegueira e que é transmitida hereditariamente. Trata-se basicamente de uma retinose pigmentar que pode ser encontrada em indivíduos que não são surdos, mas leva o indivíduo gradativamente a perda visual porque é progressiva e degenerativa, afetando uma em cada dez mil pessoas.

³⁹ Para maiores informações disponível em: <https://telemedicinamorsch.com.br/blog/cid-h54>. Acesso em: 27 julho 2023.

De tal modo, por ser uma perda sensorial dupla, a surdocegueira impõe uma maior dificuldade no que se refere à comunicação. Nesse caso, a conversação ocorre por meio do contato das mãos do interlocutor com as mãos da pessoa surdocega. Conforme ilustram as Figuras 6 e 7 de comunicação tátil e tablitas.

FIGURA 5– FORMA TÁTIL



Fonte: Google

FIGURA 6– FORMA TABLITAS



Fonte: Google

Fonte: Anicésio (2024), a partir de imagens do Google.

Sob o enfoque educacional, Campbell (2012) retrata que antigamente havia resistência de se aceitar que pessoas cegas pudessem adentrar o universo educacional. Atualmente, o uso de recursos como o Braille e o recursos didáticos contribuem para a inserção do educando. Já em relação aos estudantes surdocegos, eles necessitam do profissional que serve como guia-intérprete para estabelecer a comunicação no ambiente escolar, no entanto não é comum ver esse profissional compondo a equipe dos núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior.

Deficiência Intelectual⁴⁰:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho (Brasil, 1999).

Na concepção de Campbell (2012, p.113):

Deficiência mental é quando o funcionamento intelectual do indivíduo é significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos, concomitante com limitações associadas a 2 ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

Na concepção de Anache e Mitjans Martínez (2007, p. 256):

[...] a deficiência mental é uma condição que se manifesta no curso do desenvolvimento da pessoa, resultando em dificuldades para processar informações, conceituar, avaliar, estabelecer relações conceituais, linguagem, entre outras, que podem se expressar em diferentes áreas que não apenas a acadêmica. Necessidade educacional especial não é sinônimo de deficiência bem como nem toda pessoa com paralisia cerebral apresenta deficiência mental

Santos e Anache (2023), ao refletirem sobre as possibilidades educativas para estudantes com deficiência intelectual, identificam que se deve estar atento às dimensões subjetivas que dizem respeito à vida de estudantes que apresentam deficiências intelectuais. E ponderam sobre a necessidade de se conhecer a dinâmica do desenvolvimento do aluno:

[...] observa-se que o mais importante é conhecer a dinâmica de seu desenvolvimento, a qual se mobiliza pelas reações produzidas pelo ser humano diante das condições orgânicas da sua deficiência. Conhecer o contexto, a dinâmica envolvida na formação do defeito secundário e o impacto causado na pessoa ante às limitações acarretadas pela deficiência ajudará na compreensão da complexidade das vivências, acompanhar as mudanças e permanências no percurso da vida atual do indivíduo (Santos; Anache 2023, p. 10-11).

De acordo com Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013), a deficiência intelectual há séculos foi confundida com doença mental, e as pessoas nessa condição eram institucionalizadas

⁴⁰ Esclarece-se que no Decreto consta a palavra Deficiência Mental, o que diz respeito a literalidade da nomenclatura utilizada em letra de Lei e/ou citações diretas. Atualmente, o Brasil adotou a terminologia preconizada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, em que se utiliza a terminologia de Deficiência Intelectual, no entanto a legislação brasileira não atualizou essa nomenclatura, mesmo estando em desuso. Dito isso, comunica-se que a palavra Deficiência Mental, usada no Decreto, foi substituída pela palavra Deficiência Intelectual.

e apartadas da convivência familiar e social, prevalecendo, assim, o atendimento médico. Esse cenário mudou por volta de 1960, quando se iniciou o movimento pela desinstitucionalização, baseando-se no conceito de integração. O objetivo era ofertar condições para integrar a pessoa com deficiência à sociedade.

Embora existam ainda muitos equívocos em relação aos conceitos, a grande diferença entre os termos integração e inclusão está no fato de que, no primeiro, se procura investir na adaptação e desenvolvimento do sujeito para a vida na comunidade e, no segundo, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio da provisão de suportes ou apoios (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013, p. 111).

Também Anache (2015), ao estudar o tema deficiência intelectual na perspectiva da abordagem histórico-cultural, centra a sua discussão em esclarecer que as funções da aprendizagem desse público não são funções específicas limitadas à aquisição de habilidades.

Aprendizagem é um processo partilhado, relacional, o que ocorre nas condições concretas de vida das pessoas, possibilitando a constituição dos sistemas funcionais cerebrais. O desenvolvimento psicológico resulta da síntese entre os aspectos biológicos e psicossociais, admitindo a plasticidade cerebral, transformando os sujeitos envolvidos por meio das suas diferentes formas de relações sociais. Os seres humanos, por intermédio das mediações estabelecidas no curso de sua vida, desenvolvem alternativas de ação que podem resultar no desenvolvimento de sua personalidade (Anache, 2015, p. 56).

Ainda no campo das deficiências, há também no universo universitário a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)⁴¹, caracteriza-se por insuficiências persistentes na comunicação social e na interação social, além de apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

No Brasil, a Lei n. 12.764, de 2012, regulamenta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual considera que a pessoa com TEA possui uma síndrome clínica caracterizada pelas seguintes categorias:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e

⁴¹ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 7 out. 2023.

não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

De acordo com a legislação em vigor, para todos os efeitos legais, a pessoa com autismo é considerada pessoa com deficiência. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento.

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, 2014, p. 31-32).

Em consonância com Silva e Diniz (2017), deve-se pensar na eliminação de barreiras sociais e educacionais existentes no ambiente universitário por meio das acessibilidades atitudinais, arquitetônicas e as estabelecidas no âmbito da comunicação. Parafraseando Sasaki (2003), citam que:

[...] uma atitude acessível, significa “sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminação, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana” (Sasaki 2003, *apud* Silva; Diniz, 2017, p. 214).

As ações voltadas à acessibilidade dos estudantes com deficiência legitimam-se pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Congresso Nacional em 2008 e incorporada à legislação brasileira por meio do Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, que prevê a responsabilidade do Estado em assegurar adaptações para o acesso, o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência para Educação Superior. Conforme prevê o decreto, o objetivo é assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação da deficiência, devendo as três esferas de governo adotarem medidas de apoio individualizadas e efetivas e em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, visando a plena meta da inclusão (Brasil, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) traz para o campo o atendimento educacional às pessoas com altas habilidades e superdotação, determinando que elas sejam acolhidas e estimuladas em seu processo de desenvolvimento.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15).

O Brasil tem na pessoa de Helena Wladimirna Antipoff⁴² a figura pioneira na luta pela educação de pessoas com altas habilidades e superdotação. Ela instituiu o Instituto Pestalozzi, no Rio de Janeiro, no ano de 1945, para desenvolver trabalhos com alunos superdotados. Embora alguns autores como Basso *et al* (2020) registrem como tímidas as produções científicas sobre altas habilidades e superdotação, esse número é ainda menor se comparado aos estudantes da Educação Superior. Para esses autores, é fundamental que esse público saia da invisibilidade e possa de fato ter o reconhecimento do seu potencial.

Pode-se inferir deste capítulo que o processo de exclusão é histórico e a mudança de paradigmas demanda de estrutura política, social e cultural alicerçada por instrumentos normativos que deem sustentação a toda ação em prol de um ambiente universitário mais inclusivo, pois hoje o objetivo não é que a pessoa com deficiência ou com necessidades educacionais especiais se adaptem ao ambiente universitário, mas o contrário, a universidade precisa se aperfeiçoar para atender as necessidades dos seus estudantes, ampliando esse atendimentos a todos os alunos com ou sem deficiência.

A formação inicial e continuada do Professor Universitário na Perspectiva da Educação Inclusiva é um dos meios de superação desse paradigma da exclusão, pois pode levar o professor a refletir sobre seu autoconhecimento e sua responsabilidade no processo de formação de seu educando. Essa ação proativa em favor de seu estudante é fundamental para construção de uma

⁴² De acordo com o sítio da Fundação Helena Antipoff, ela veio para o Brasil em 1929 a convite do Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, Francisco Campos, no governo de Antônio Carlos de Andrada, para ser professora de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Fundou em Belo Horizonte o 1º Laboratório de Psicologia Aplicada na América do Sul. Esse Laboratório, sob sua direção, promoveu a organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte e em diversos outros grupos no interior do Estado, de acordo com o critério do desenvolvimento mental, da idade cronológica e da escolaridade. A existência de muitos excepcionais tornou-se assim patente, e daí surgiram as classes especiais e a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932. Disponível em: <http://fha.mg.gov.br/pagina/memorial/helena-antipoff>. Acesso em: 12 ago. 2023.

universidade mais inclusiva e que realmente considere todos os aspectos individuais de seus educandos, tornando, de fato, a Educação Superior um espaço de direito a todas as pessoas.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta a revisão de literatura obtida por meio do portal eletrônico do Banco de Dados da Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período compreendido entre os anos de 2012 a 2022. O recorte temporal foi estabelecido por compreender que os trabalhos realizados abrangeram as atuais políticas de formação e os instrumentos normativos educacionais, o que se aproxima teoricamente do objeto de estudo desta dissertação, a saber: a Formação do Professor Universitário na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Com o intuito de problematizar teoricamente este estudo, adotou-se como procedimento inicial a revisão sistemática de literatura para conhecer o que vem se discutindo sobre o tema ao longo das últimas décadas no contexto da academia. Desse modo, eliminada a duplicidade de pesquisas, organizou-se o levantamento do material em três eixos de análises, sendo eles: Inclusão na Educação Superior; Práticas Pedagógicas; e Formação de Professores Universitários na Perspectiva da Educação Inclusiva. A análise encontra-se estruturada em pesquisadores contemporâneos que estudam a área da Educação Inclusiva e Formação de Professores na perspectiva da inclusão.

O objetivo é analisar se há propostas e ações que favorecem condições de aprendizagem a discentes com deficiência nas produções acadêmicas que pesquisam a Formação de Professores da Educação Superior na Perspectiva Inclusiva.

3.1 O que dizem as pesquisas do Banco de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

Para uma questão de organização, foram estabelecidas primeiramente as análises de dissertações e, posteriormente, as teses. Dessa maneira, as produções acadêmicas selecionadas foram 15 produtos de dissertações e 11 teses, que permeiam diversas áreas do saber, tanto no âmbito do poder público quanto no privado.

Vale observar que as produções analisadas transitam por vários campos, discorrendo sobre a questão de acessibilidade à formação profissional. Desse modo, os trabalhos selecionados

foram organizados e analisados por assuntos e separados por eixos temáticos, conforme sequência a seguir:

- ✓ **Inclusão na Educação Superior:** com destaque para as ações constituídas no âmbito acadêmico que favorecem a condição de acesso, permanência, de assistência estudantil e núcleos de apoio.
- ✓ **Práticas pedagógicas:** identificam-se propostas e ações em curso, que propiciem estratégias de práticas e metodologia diferenciada que respeitem a singularidade do aluno.
- ✓ **Formação de Professores Universitários na Perspectiva da Educação Inclusiva:** evidenciam se há propostas de formação em curso na perspectiva da Educação Inclusiva e desvela os documentos das instituições que normatizam a formação continuada de docentes na Educação Superior; se a formação contribui para superar a lógica da exclusão.

Eixo 1 – Inclusão na Educação Superior (condições de acesso, permanência e participação)

Estabeleceram-se no primeiro eixo de análise estudos que discutiram, de uma forma geral, a temática da Inclusão na Educação Superior com destaque para as ações constituídas no âmbito acadêmico que favorecem a condição de acesso, de permanência, de assistência estudantil e de núcleos de apoio. Os trabalhos que compuseram o corpo de análise deste eixo foram problematizados por Bezerra (2022); Siqueira (2021); Oliveira (2020); Lopes (2019); Schneider (2017); Silva (2016) e Pieczkowski (2014).

Como afirma Mantoan (2015), para ocorrer a inclusão é necessário haver um movimento político e contínuo que deve ser firmado no ambiente escolar, pois o aluno com deficiência é real e está dentro da sala de aula.

A perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza montante de todos nós (Mantoan, 2015, p. 16).

Atuar na garantia desse direito é trabalho de todos, é trabalho árduo e incessante, é necessário, mas poderá contribuir para a humanização. É o exercício da cidadania sendo executado no processo de educação, no legítimo Estado democrático de direito.

Sobre a Inclusão na Educação Superior, Bezerra (2022) analisou a questão da docência e inclusão do estudante com deficiência na Universidade Estadual do Ceará. A pesquisa se

desenvolveu tendo por base pesquisas bibliográficas e documentos normativos como leis e resoluções. A abordagem metodológica se deu por meio de estudo de caso, com uso de observação de forma online, e entrevista semiestruturada realizada com professores das áreas científicas de Humanas, Saúde, Exatas e Agrárias.

Em sua análise, Bezerra (2022) observou a necessidade de responsabilização de todos pelo processo de inclusão e de formação desse estudante, não cabendo ao educador uma postura que duvide da capacidade, nem desconsidere as limitações que cada aluno possui. Por outro lado, constatou a necessidade de capacitação na área da inclusão, desmistificando a concepção de que o professor universitário não precisa de capacitação nessa área para atender o aluno com deficiência.

Aliado à necessidade de formação dos professores, ajuizamos que um dos maiores desafios da educação seja tornar as instituições de ensino acolhedoras às diferenças sociais, fazer com que estas aprendam a trabalhar com a diversidade e que aceitem as diferenças presentes em cada educando. Essas diferenças são relativas ao seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, seu comportamento, sua aparência física, sua capacidade intelectual e outras inerentes a qualquer ser humano (Bezerra, 2022, p. 148).

E para que isso ocorra, faz necessário que o Estado crie políticas públicas inclusivas que deem conta de garantir esse processo. Em sua análise, Bezerra (2022) constatou uma lacuna na formação do docente do ensino superior ao evidenciar que 76% dos professores entrevistados informaram que sentem carência de estudos sobre o tema da inclusão de alunos com deficiência, justificando as dificuldades na produção de adaptação de materiais pedagógicos.

É preciso superar as barreiras atitudinais que dificultam, impedem e limitam o acesso de muitas pessoas à Educação Superior, especialmente o acesso da pessoa com deficiência. É preciso criar condições de acessibilidade não só dentro da universidade, mas garantir o acesso, o deslocamento da pessoa com deficiência fora dos portões da universidade, para que essa chegue à universidade ou a qualquer lugar que desejar. O ir e vir precisa ser garantido aos indivíduos com algum tipo de deficiência ou com locomoção reduzida permanente ou transitória (Bezerra, 2022, p. 171).

Concorda-se com a autora ao estabelecer que o direito à educação do aluno com deficiência não pode ser visto como uma concessão, e sim como direito, o qual é garantido por meio constitucional. Como bem pontuou Bezerra, a luta pelo processo de democratização é histórica e ainda necessária, portanto, é preciso romper com o abismo entre legislação e realidade. “Esse abismo precisa ser preenchido por políticas públicas que assegurem o ingresso e a

permanência dos estudantes com deficiência nas agências de ensino, com base nas leis que ordenam, disciplinam, orientam e fundamentam a educação para todos” (Bezerra, 2022, p. 207).

Outro trabalho que apresentou discussão sobre a questão de acessibilidade e inclusão no Ensino Superior foi o de Siqueira (2021). A autora analisou essa questão em uma universidade particular e questionou os limites e possibilidades presentes na promoção de acessibilidade aos alunos com deficiência, tendo como sujeitos de pesquisa os docentes de um curso de Direito. A pesquisa se amparou em documentos de ordem internacional e nas políticas públicas nacionais, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão. A autora foi alicerçada por pesquisadores que se aproximam do método do materialismo histórico-dialético e utilizou abordagem qualitativa, exploratória e aplicada, por meio de questionário online no Google Forms.

De acordo com Siqueira (2021), a instituição pesquisada tem núcleo de inclusão que atua em consonância com o Plano de Desenvolvimento (PDI). Esse núcleo é responsável por definir procedimentos para o atendimento a alunos, que são públicos da Educação Especial, disponibilizando o atendimento de intérprete de Libras e promovendo capacitações a professores e coordenadores quanto aos procedimentos de atendimento. A instituição também constituiu um Comitê de Acessibilidade, que auxilia nos treinamentos de capacitação profissional e colabora na produção de materiais que orientem acadêmicos, profissionais e alunos da Educação Especial, além de ser o responsável pela acessibilidade arquitetônica e de mobiliários ergonômicos.

Como resultado, identificou que as dificuldades e os desafios apresentados pelos docentes ocorrem em sala de aula e nos aspectos relacionados à comunicação, adequação ou seleção de materiais específicos e, além desses, aos que dizem respeito à compreensão na comunicação; metodologia comum à turma; defasagem na aprendizagem por parte dos alunos; déficit de cognição; déficit de treinamento docente e de intérpretes de Libras; ausência de planejamento de materiais junto ao núcleo de acessibilidade, dentre outras situações (Siqueira, 2021).

Dessa forma, em decorrência dos desafios e dificuldades apresentados, constatou-se que, nos aspectos de capacitação, 90% dos professores entrevistados sentem necessidade de capacitação *in lócus* para aprimorar o trabalho pedagógico. “Essas menções denotam a necessidade que os docentes têm de capacitar-se, de maneira que consigam caracterizar as diferentes deficiências, bem como as respectivas possibilidades de trabalho com cada uma delas” (Siqueira, 2021, p. 78).

Isso vai ao encontro do preconizado por Mantoan (2025), quando afirma que no processo de inclusão exige-se uma combinação de esforços mútuos:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2015, p. 62).

Nesse sentido, é na hegemonia e na primazia dos conteúdos acadêmicos que se materializam as dificuldades de se desprender de aprendizado que já não atendem às especificidades contidas no ambiente escolar, sendo preciso ressignificar, com comprometimento, o papel de ser professor, independentemente do nível escolar em que se esteja (Mantoan, 2015).

Oliveira (2020) analisou uma universidade pública federal da região Norte sob a perspectiva do docente para identificar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na universidade. A pesquisa se desenvolveu tendo por base pesquisas bibliográficas, documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Estatuto Geral e as Resoluções da universidade pesquisada, bem como documentos de ordem internacional e as discussões promovidas pela Organização das Nações Unidas em benefício da pessoa com deficiência. O estudo foi desenvolvido utilizando abordagem quanti-qualitativa, aplicação de questionário e entrevista, tendo como base pesquisadores que se aproximam do método do materialismo histórico-dialético. Ficou evidenciado que:

O papel do professor, no contexto da Educação Superior, remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que tenha um compromisso permanente com a vida dos estudantes, assim como, com a autonomia de seus educandos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea (Oliveira, 2020, p. 69).

De acordo com Oliveira (2020), o acesso se fortaleceu com o Programa Incluir, pois melhorou a condição de acessibilidade. Posteriormente, houve a adesão total, em 2010, com o Programa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, em seguida, em 2011, com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Essas políticas contribuíram para a expansão nos cursos de graduação da universidade em tela. No entanto, a autora compreendeu que, para o atendimento dessa diversidade, é preciso ir além das políticas de acesso e permanência, sendo necessário uma revisão constante das práticas pedagógicas.

Ainda vamos mais longe, a formação inicial em tempo algum será suficiente, pois a dinamicidade do desenvolvimento humano pressupõe a necessidade de constante formação, pois, o processo de formação do ser humano é tão complexo

e variado quanto o próprio ser humano, sendo necessária a formação inicial para dar embasamento para a atuação, e a formação continuada para o aperfeiçoamento e aprofundamento. (Oliveira, 2020, p. 123).

Desse modo, Oliveira (2020) acredita que, para ocorrer a concretização do processo de inclusão, as Instituições de Educação Superior precisam dar atenção às condições pedagógicas, bem como sensibilizar, formar e envolver todos os professores para que, ao transmitir o seu conhecimento, todos os estudantes sejam contemplados.

Como resultado, revelou que os docentes, embora recebam capacitação na área, tenham apoio do núcleo de acessibilidade e possuam maior nível de titulação (doutores e mestres), ainda assim consideram que não se sentem preparados para atuar com estudantes com deficiência e evidenciam a necessidade de formação inicial e continuada para subsidiá-los no desenvolvimento do seu fazer pedagógico (Oliveira, 2020).

De acordo com Mantoan (2015), tanto as instituições públicas como as privadas que adotam medidas inclusivas podem ser observadas a partir de três ângulos:

[...] o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar com a implementação de projetos inclusivos. Na base dessa mudança está o princípio democrático da educação para todos (Mantoan, 2015, p. 62).

Desse modo, entende-se que a ausência de suporte a professores em decorrência da omissão de oferta de políticas institucionais de capacitação, da ausência de atuação dos núcleos de acessibilidade, ou até mesmo falta de interesse do próprio professor em capacitar-se, prejudicam demasiadamente o aluno com deficiência, pois ele fica à mercê da boa vontade dos operadores do sistema, ferindo, assim, o princípio democrático de que da educação é para todos.

Já Lopes (2019) discutiu a questão do uso da tecnologia assistiva como ferramenta de inclusão e elaborou um portal de tecnologia assistiva para auxiliar professores universitários de uma Universidade Federal do Estado do Maranhão no processo de ensino-aprendizagem sobre a inclusão digital. Portanto, trata-se de uma pesquisa de ação, para a qual Lopes elaborou um Portal Educacional sobre o uso de Tecnologia Assistiva.

De acordo com Lopes (2019), muito já se avançou nas últimas décadas sobre inclusão, no entanto é preciso avançar ainda mais, principalmente nos aspectos de tecnologia assistiva:

Assim, promover a inclusão de estudantes que são público-alvo da educação especial na educação superior, exige um conjunto de estratégias e procedimentos de ensino diferentes e adequados a essa nova demanda. Exige ensino que valorize as diferenças individuais, com a ampliação de recursos e desenvolvimento de práticas educativas contribuindo com a formação e desenvolvimento integral. (Lopes, 2019, p. 17).

Nessa perspectiva, Lopes (2019) estabeleceu como objetivo geral a construção de um portal educacional que abordasse especificamente o uso da Tecnologia Assistiva, chamado de Portal Tecassistiva, sustentado por critérios de qualidade e de usabilidade com a finalidade de contribuir para a promoção de práticas inclusivas de docentes universitários.

Quanto à abordagem metodológica, ocorreu por meio de pesquisa quanti-qualitativa, com uso de entrevista aberta, mediante roteiro pré-estabelecido. A entrevista foi realizada com uma coordenadora e uma secretária de um núcleo de acessibilidade. Houve também a aplicação de questionário, com teste de aplicabilidade do portal a professores da Educação Superior, com conhecimento prévio na temática, e à equipe de um núcleo de acessibilidade e, posteriormente, para a comunidade externa para aferir a eficácia do portal. De acordo com a autora:

“O uso da TA situa-se como instrumento mediador, disponibilizando recursos para que essas pessoas possam interagir, relacionar-se e competir em seu meio com ferramentas mais poderosas, proporcionadas pelas adaptações de acessibilidade de que dispõem” (Lopes, 2019, p. 39).

De tal forma, entende-se que, para efetivar o processo de inclusão, é necessário estabelecer procedimentos estratégicos que vão ao encontro das necessidades das pessoas com deficiência, fato que exige um conjunto de procedimentos diferenciados e adequados para atender às diferenças existentes no ensino superior, e a tecnologia assistiva pode ser um meio efetivo para estabelecer essa inclusão.

Schneider (2017) analisou a educação inclusiva de alunos surdos no contexto da Educação Superior. Em sua tese, evidenciou como são concebidas as práticas pedagógicas em uma Instituição Pública de Educação Superior e um Instituto Federal, desvelando a predominância da cultura linguística dos ouvintes sobre a língua de sinais. Alicerçada por estudiosos que se aproximam do método materialismo histórico-dialético e com a utilização do método analítico-interpretativo, indaga professores, intérpretes de Libras e alunos para compreender as lacunas e os conflitos existentes no processo de formação de alunos surdos, pois, em sua concepção, o sistema de educação ainda persiste no entendimento de que a cultura do ouvinte é superior à cultura do surdo.

Diante deste contexto, argumento que a educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que se desvincular de um grande número de preconceitos, dentre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte. A educação precisa evoluir, caminhar no sentido da identidade do surdo, permitindo também a presença do professor surdo (Schneider, 2017, p. 91).

A autora também apontou a necessidade de domínio da língua de sinais, tanto por parte de professores como de intérpretes de Libras, uma vez que o aluno tem o direito de ser ensinado na cultura surda. Dessa forma, evidenciou que, embora esteja ocorrendo o processo de inserção, de alunos surdos em instituições de Educação Superior, ainda predomina a cultura do ouvinte, uma vez que professores e intérpretes de Libras não estão alinhados com a língua do estudante surdo, tanto nos aspectos de conteúdo quanto de recursos materiais e humanos. Assim, conclui que todos devem “[...] refletir, reconhecer, colocando o diferente, também, no lugar do semelhante” (Schneider, 2017, p. 165).

Já Silva (2016) verificou as possibilidades, os limites e os desafios para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior, amparada em documentos de ordem nacional como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como em documentos e políticas institucionais. De acordo com a autora, “A legislação sobre educação inclusiva nasce da busca das pessoas pelo direito a igualdade de oportunidades e melhores condições de acesso ao ensino e a aprendizagem” (Silva, 2016, p. 20). Quanto aos aspectos metodológicos, utilizou-se de abordagem qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada a coordenadores e professores de duas universidades particulares do estado do Paraná.

Tendo por base duas categorias de análise, igualdade de oportunidade e igualdade de condições, observou:

Na perspectiva de promover a liberdade e a igualdade de condições, o modelo de proteção social da pessoa com deficiência, devolve na sociedade a responsabilidade de superar a deficiência, tanto em âmbito educacional como também no social. As instituições de ensino têm como desafio garantir o direito à igualdade de oportunidade e a igualdade de condições às pessoas com deficiência, formando-as e preparando para o mercado de trabalho (Silva, 2016, p. 26).

Conclui que as instituições têm núcleos de acessibilidade e condições para atuarem de forma processual e com qualidade em suas práticas pedagógicas/ metodológicas, embora tenham “[...] o desafio de criar uma cultura de educação inclusiva justa em âmbito acadêmico, a começar pela formação continuada dos professores e de despertar em toda comunidade acadêmica o interesse pelo trabalho especializado a esses educandos” (Silva, 2016, p. 72).

Pieczkowski (2014) problematizou os efeitos dessa inclusão na perspectiva da docência e discutiu os efeitos desse processo nas práticas pedagógicas. Alicerçada em documentos normativos de ordem internacional, nacional, políticas públicas e pesquisas bibliográficas, analisa suas percepções por meio de entrevistas narrativas, realizadas com professores e estudantes com deficiência, sob a perspectiva de análise do discurso. Fundamentada e respaldada em estudos foucaultianos, apresentou os efeitos da verdade criada pelas políticas públicas de inclusão e teve como campo de análise duas universidades do estado de Santa Catarina, uma do setor público e a outra comunitária.

A autora defendeu que “[...] a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência” (Pieczkowski, 2014, p 37). Ao estabelecer a relação com os desafios e resistências presentes no fazer profissional, compreende que há uma complexidade que envolve vários fatores, que se constituem como desafios para o professor, ou seja: “[...] contexto de expansão da escolarização em todos os níveis de ensino, a heterogeneidade de formação, as mudanças econômicas, sociais e culturais da contemporaneidade [...]” (Pieczkowski, 2014, p. 85).

Posto isso, prosseguiu com a análise informando que os efeitos de tensões das políticas públicas de inclusão se dão por processos de subjetivação, ou seja, tornar-se sujeito de direito. Para isso, a inclusão é tencionada como estratégia de regulação de governamentalidade neoliberal.

O sistema de ensino, nesse contexto, funciona como um mecanismo normatizador e normalizador. Os anormais precisam ser capturados pelo Estado, para terem suas condutas reguladas, controladas e serem computados nos índices de expansão de acesso à educação. A população precisa ser governada para naturalizar a diferença e para conviver com a deficiência sem estranhamento. A discursividade em torno das políticas de inclusão se materializa nas pedagogias que colocam em circulação determinados regimes de verdade amparados no direito à igualdade, aqui entendida como garantia de acesso e permanência para todos, ou à diferença, entendida como a singularidade nos processos de aprendizagem e temporalidades distintas (Pieczkowski, 2014, p. 111).

No entendimento de Pieczkowski (2014), nesse processo de movimento pela inclusão o professor foi responsabilizado pelo sucesso ou fracasso dos alunos e isso fez com os docentes se mobilizassem para uma ação permanente em formação, o que em sua concepção os tornaram subjetivados e governados para aderirem ao movimento pela inclusão. Entretanto, conclui que:

Ao mesmo tempo em que alguns docentes são capturados pelos discursos da inclusão e naturalizam a presença do estudante com deficiência na Educação Superior, generalizando essas possibilidades a todos, outros refletem acerca das

diferentes trajetórias estudantis e das possibilidades (ou impossibilidades) de acessar às profissões autorizadas pelos cursos de graduação (Pieczkowski, 2014, p. 187).

A autora também identificou narrativas que demonstraram elementos de estranhamentos, surpresas e aprendizagens no encontro de docentes e estudante com deficiência, evidenciando que:

[...] os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no caminhar, no encontro com o novo, com sujeitos diferentes [...] e o êxito no processo de ensino e aprendizagem não depende unicamente do estudante nem exclusivamente de um professor capacitado, ambos precisam protagonizar o processo (Pieczkowski, 2014, p. 188-189).

E prossegue em seu entendimento afirmando que esse caminhar é acompanhado por mudanças tecnológicas que subsidiam o processo de inclusão educacional, mudando a forma de se relacionar com o outro. Essas mudanças, muitas vezes, vêm acompanhadas por tecnologias assistivas. Por isso, as universidades precisam estar abertas a novas formas de educar, renunciando ao conservadorismo e a formas rígidas de avaliações.

Apreende-se deste eixo que as maiores dificuldades apresentadas pelos pesquisadores acima referendados, no que diz respeito à inclusão na Educação Superior, estão relacionadas às questões de superação de barreiras desde a entrada na universidade – considerando que a maioria dos alunos com deficiência que saem da Educação Básica não conseguem chegar à Educação Superior – bem como aos desafios de permanência, que envolvem políticas de transferências de renda, como é o caso do Programa Nacional de Assistência Estudantil e Programa Incluir, este último relacionado às condições de acessibilidade física, didática, pedagógica e atitudinais. Além dessas, há ainda barreiras referentes às relações sociais estabelecidas entre docente e discentes, sendo necessário eliminar a visão de capacitismo, em que o professor estabelece um pré-julgamento negativo da condição de aprendiz do aluno em decorrência de sua deficiência, ou seja, desacreditando na condição de capacidade do estudante. Há outras que dizem respeito à predominância de uma cultura sobre a outra e à necessidade de responsabilização de todos pelo processo de inclusão e de formação desse estudante, o que também envolve o exercício de responsabilidades social da própria universidade; de forma geral, diz respeito à própria falta de igualdade por parte do Estado.

Esta constatação se consolida nos ensinamentos de Maciel e Kassar (2001), ao expressarem que:

O discurso da inclusão indica a minimização das desigualdades sociais e não sua eliminação e, por essa lógica, é um discurso necessário por atender a um princípio básico: a manutenção da estabilidade social. Permanecendo com objetivo histórico de manutenção e sustentação da sociedade, o Estado, ao disseminar o discurso de inclusão e implantar as ações sobre esse discurso, segue a orientação do mercado (Maciel; Kassar, 2001, p. 24).

É nesse movimento que as pessoas em maior vulnerabilidade social sentem as mazelas desse sistema opressor: o sistema capitalista, o qual interfere nas relações sociais, culturais e educacionais, instigado por um discurso mundial de inclusão a favor do mundo globalizado, onde as relações de produção intelectual são uma exigência do próprio sistema, para que seja capaz de atender as demandas do sistema capitalista.

Conforme explica Antunes (2015), Marx observou que o Estado não superaria as contradições da sociedade (civil) por não se indispor com a classe dominante.

Pois Marx vai inverter completamente a equação hegeliana, dizendo que a sociedade civil (entendida por Hegel e também por Marx como a sociedade de classes) estava inserida em uma contradição de tal profundidade que o Estado não seria jamais o ente capaz de conciliar ou superar a contradição, mas, ao contrário, seria um órgão necessariamente portador dos interesses de uma classe, aquela econômica, social e politicamente dominante. Enquanto tal, o Estado seria um *perpetuador* da sociedade civil burguesa em constante contradição, capaz, no máximo, de oferecer a emancipação *política*, e não a emancipação social (Antunes, 2015, p. 98).

Por outro lado, não se pode deixar de concordar com Mantoan (2015), quando afirma que a perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da vivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, considerando que a inclusão se legitima no espaço de conhecimento.

Diante desse contexto, dicotomia entre Estado enquanto perpetuador dos interesses da sociedade burguesa e necessidade de consolidação do processo de inclusão, está a classe trabalhadora imbricada no processo, muitas vezes sem qualificação técnica para tecer suas práticas acadêmicas, conforme observar-se-á no eixo 2.

Eixo 2 - Práticas pedagógicas acessíveis

No segundo eixo de análise, apresentam-se os estudos que versam sobre temas que discutem as práticas pedagógicas/metodologias de professores universitários frente a alunos com deficiência. A intenção é evidenciar se as pesquisas indicam que as práticas e metodologias

adotadas por docentes universitários têm possibilitado estratégias diferenciadas, que respeitem a singularidade do discente com deficiência.

Este eixo foi problematizado pelas produções de Sales (2021); Gavaldão (2019); Leonardo (2017); Corrêa (2016); Souza (2016); Martins (2016); Cirino (2015); Field's (2014); Pin (2014); Carvalho (2013); Nantes (2012). Nesse sentido, as análises que se seguem problematizarão questões relacionadas a como tornar as práticas pedagógicas mais acessíveis.

Historicamente tem-se discutido que alunos com deficiência foram vistos do ponto de vista biológico em detrimento da dimensão cultural e social. Vigotski (2023), Anache (2019), Mitjáns Martínez e González Rey (2017) e Mantoan (2015) defendem que, no campo das práticas pedagógicas na Educação Superior contemporânea, ainda se sobressai uma visão capacitista, decorrente de limitações físicas, intelectuais, sensoriais ou de transtornos como, por exemplo, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) desconsiderando-se as condições de habilidades e potencialidades do acadêmico.

De acordo com Tamazi (2021, p. 79), a escola, em todas suas etapas, está impregnada de rotinas, tornando-se mecânica, burocrática e influenciando diretamente no desgaste das relações em sala de aula. “Em razão disso, se torna um terreno fértil para o estigma e rótulos, e um campo minado para a diferença”.

A esse respeito, Sales (2021), ao analisar o processo de avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma universidade pública do Estado do Ceará, evidencia a existência de uma Secretaria de Acessibilidade, criada por intermédio do Programa Incluir, e um projeto voltado a pesquisas na área de avaliação da aprendizagem, constituindo um campo de estudo para diversas áreas dos saberes, salientando que a universidade em tela tem atuado na superação de barreiras pedagógicas e comunicacionais. Essa ação é mediada por agentes de acessibilidade, os quais compõem a equipe, atuando nas adaptações curriculares, como explica:

Essa adaptação curricular provém de uma ação conjunta entre professores, agente de acessibilidade, aluno com TEA e coordenador do curso, ou seja, é de natureza interdisciplinar. O Planejamento Curricular Individualizado (PCI) e sua devida efetivação configuram-se como uma autêntica formação em serviço aos professores da UFC no que concerne à inclusão de autistas dessa academia (Sales, 2021, p. 104).

Dessa forma, o autor entendeu que há interesse na formação específica sobre o tema do TEA, tanto para atender às singularidades dos discentes nos aspectos de avaliação quanto nas atividades realizadas em sala de aula para dar respaldo ao trabalho do professor, ajudando-o a superar metodologias consideradas retrógradas e que não atendem as necessidades do aluno (Sales, 2021).

Nos procedimentos metodológicos, particularizou que há professores que se importam com as necessidades dos alunos e mudam suas estratégias metodológicas e avaliativas; outros mudam após presenciarem situações de crises pelos alunos; e outros ainda nem dialogam com os estudantes para saber de suas necessidades, não legitimando outras formas de se expressarem (Sales, 2021).

Já em relação às percepções dos estudantes com TEA, constata que os diagnósticos foram confirmados tardiamente, o que ocasionou prejuízo no processo formativo dos alunos na educação básica, além de outros problemas de saúde, tais como depressão, ansiedade, seletividade alimentar, fotofobia, dentre outros. Já no âmbito da Educação Superior, os alunos mencionaram que se sentem angustiados quando precisam realizar avaliações em formato de seminário e trabalhos realizados em grupo (Sales, 2021).

Posto isso, o autor trouxe como proposta de ação, orientações para a comunidade acadêmica: “[...] procedo a algumas sugestões para fazimento de espaço, currículo e planejamento acessíveis que permitem o desenvolvimento de um programa de avaliação de aprendizagem formativa e inclusiva, inerente à condição desses educandos” (Sales, 2021, p. 105). Isso vem reforçar as discussões de Tamazi (2021) quanto à libertação de concepções enraizadas no ambiente escolar:

Para contornar essa práxis, o professor tem de flexibilizar a rigidez que o cerca, com vistas a minimizar a influência das rotinas, em que reina a monitoria. Por isso, deve rever seu comportamento cotidianamente, propondo novas perspectivas, colaborando com as produções e, quando houver o desinteresse do aluno, se dispor a variar ou a mudar de direção (Tamazi, 2021, p. 79).

Desse modo, ao envolver o aluno no processo de construção dessa práxis, poderá ser possível torná-lo protagonista no seu processo de aprendizado, o que beneficiará tanto o discente quanto contribuirá para a melhoria do fazer do profissional, uma vez que favorecerá um ambiente mais humanizado, diminuindo-se as tensões existentes.

De igual forma, Martins (2016) discutiu sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e a formação docente em uma universidade da região Nordeste, com vistas à inclusão de estudantes cegos. Quanto à formação, investigou se a formação e a ação docente têm contribuído para a

inclusão nos cursos de graduação. Alicerçada por pesquisadores que se aproximam do método do materialismo histórico-dialético, evidencia que, de acordo com Bauman, (*apud* Martins, 2016, p. 26) a “[...] sociedade do conhecimento ameaça ser causa de diferenças e exclusões ainda maiores, pois os que não atingem os níveis exigidos de educação estão ainda mais excluídos”. E assim, expõe que:

Diante das novas configurações sociais, a universidade precisa se refazer em novos saberes e novos modos de ação para o acolhimento e o reconhecimento das diferenças, ampliando o olhar da sociedade para as especificidades e necessidades de cada sujeito. Logo, estando envolvido neste processo, o docente universitário deve compreender o seu lugar na articulação entre os princípios éticos, políticos e filosóficos que envolvam a ação educativa norteadas pela perspectiva de diversidade humana (Martins, 2016, p. 40).

Martins (2016) conclui que a universidade pesquisada oferece a formação continuada na perspectiva inclusiva, por meio de um Programa de Atualização Pedagógica, o qual é integrado ao plano de gestão da universidade, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino. Nesse Programa, evidenciou que são ofertados cursos, seminários, palestras e oficinas a professores e técnicos-administrativos, no entanto a autora constatou baixa adesão por parte dos docentes, embora tenha reconhecido a necessidade de direcionamento da atuação profissional por meio de capacitação na área da inclusão.

No que se refere às práticas pedagógicas, Martins (2016) enfatiza que, na percepção de alunos cegos, embora entendam que há uma parcela de docentes dispostos a contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, ainda há barreiras atitudinais e barreiras pedagógicas que os impedem de exercerem a plena participação, como proferiu um aluno entrevistado ao narrar que se sentiu como um vaso decorativo quando não foi convidado a participar de uma atividade em sala de aula. Ou seja, o professor desconsiderou a sua capacidade de aprendizado, mantendo-o invisível aos seus olhos.

Isso reafirma o ensinamento de Mantoan (2022), quando discute a questão de igualdade e diferenças nas escolas, ao tratar da importância de se propor mudanças na organização pedagógica de forma a valorizar as diferenças, sem discriminar ou segregar a pessoa com deficiência, pois a emancipação da inteligência provém da igualdade da capacidade de aprender. “O professor, portanto, não poderia negar essa capacidade, esse ‘lugar do saber’ que cada aluno tem de ocupar diante do ensino ministrado, pois ao fazê-lo estaria ferindo esse princípio de igualdade intelectual, portanto, embrutecendo-o” (Mantoan, 2022, p. 21).

Também na avaliação da aprendizagem, destaca-se a pesquisa de Souza (2016), ao analisar como professores de uma Instituição Pública Federal aprendem a docência no trabalho com alunos

beneficiários da política de ações afirmativas e na condição de pessoa com deficiência. Desse modo, evidenciou como a experiência do trabalho pedagógico repercute em seu próprio aprendizado, e que, por meio da resiliência, aprende cotidianamente, alicerçado por saberes, sentimentos e conhecimentos adquiridos desde o seu processo de formação inicial até o cotidiano do trabalho pedagógico. Sua concepção de resiliência considera que tem a ver com movimento de professoralidade: “A resiliência docente, portanto, é um dos movimentos da professoralidade universitária, o que significa dizer que, na construção da aprendizagem da docência, derivam movimentos que repercutem na produção de ser e se fazer professor” (Souza, 2016, p. 98).

Nesse contexto, evidencia-se que a aprendizagem é um processo inacabado e o professor precisa reconhecer-se nesse movimento e manter-se aberto para adquirir novas estratégias de trabalho que contemplem as especificidades dos estudantes. Como preconiza Souza: “O comprometimento docente representa um aspecto da aprendizagem de ser professor na perspectiva da educação inclusiva” (Souza, 2016, p. 188).

Ainda em sua pesquisa, reconheceu que os professores enfrentam diversos desafios, dentre eles os relacionados à complexidade dos tipos de deficiência, a desmotivação do aluno, a organização de uma aula universitária mais flexível e o enfrentamento da ansiedade docente.

Aprende-se de sua análise que as barreiras são constitutivas de vários fatores: as relacionadas à ordem arquitetônica e as de ordem pedagógicas e atitudinais, as quais cotidianamente implicam no exercício da docência, ao se depararem com a diversidade de pessoas com múltiplas deficiências, manifestando-se sentimento de esquivar e interferindo nas relações interpessoais, fator esse que pode acarretar prejuízo aos estudantes com deficiência, podendo acarretar o abandono dos estudos ou limitar o seu prosseguimento.

Carvalho (2013) também investigou sobre prática de avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação das Ciências Exatas em uma universidade pública federal. A pesquisa se amparou em documentos de ordem internacional e nacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Sua pesquisa revelou que professores e coordenadores sentem dificuldade de atuarem junto ao processo formativo do aluno com deficiência tanto nos aspectos que dizem respeito à metodologia de ensino quanto ao processo avaliativo, além de apontar incongruências na cobrança de conteúdos exigidos em provas e trabalhos em sala de aula, falta de adaptação das avaliações, dentre outros fatores, que dificultam o processo de aprendizado do aluno com deficiência.

De acordo com Carvalho (2013), essas situações decorrem de lacunas na formação básica e na continuada, além de situações de preconceitos explícitos e implícitos na atuação do professor:

Na ausência de uma formação adequada que subsidie sua prática pedagógica, observam-se preconceitos mais ou menos explícitos, bem como mecanismos de negação das necessidades educacionais desses aprendizes, que, na visão docente, deveriam ser tratados do mesmo modo que os demais, sem nenhuma diferenciação (Carvalho, 2013, p.119).

Quanto à percepção dos alunos com deficiência, referiu que há um despreparo e indiferença dos professores e dos coordenadores para lidar com as especificidades dos alunos que têm deficiência. Esse despreparo se manifesta no processo excludente de avaliação, na negação para adaptação de um material didático, na ausência de um acompanhamento mais específico por parte da secretaria de acessibilidade da instituição e na ausência de informações sobre onde estão esses alunos e quais as suas necessidades de apoio. Tudo isso dificulta a sua inclusão educacional: “A indiferença e o preconceito de alguns professores causam grandes impactos na aprendizagem do aluno, desmotivando-os, levando-os a questionarem a escolha do curso e ameaçando a sua permanência na universidade” (Carvalho, 2013, p. 107).

Como proposta de ação, Carvalho sugeriu um curso de formação sobre a temática da inclusão a professores da universidade para superar falhas no processo formativo do corpo docente. Isso vem reforçar o que preconiza Mantoan (2015), ao expor que é preciso assumir responsabilidades, ressignificando o papel de todos no processo de aprendizado do aluno:

Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às dos outros colegas, pais, educadores, cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes (Mantoan, 2015, p.17).

Fica evidente que é preciso atitudes proativas para minimizar as situações de tensões estabelecidas no campo universitário, o qual já carrega uma carga de responsabilidade pela qualidade da formação acadêmica, em cumprimento às exigências do próprio sistema neoliberal, haja vista que dessa formação surgirá toda a base trabalhista da sociedade, portanto ela deve ser capaz de preparar de maneira eficaz as pessoas para chegarem aptas ao mercado profissional para exercerem a função de médicos, engenheiros, professores, assistentes sociais, psicólogos e todas as áreas dos saberes.

Infere-se das análises dos trabalhos de Sales (2021), Souza (2016) e Carvalho o que fora preconizado por Mantoan:

Aprendizagem, nessas circunstâncias, é centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Em suas práticas pedagógicas predomina a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades (Mantoan, 2015, p. 66).

Gavaldão (2019) corrobora essa perspectiva ao investigar as práticas discursivas dos professores sobre as condições de acessibilidade no contexto pedagógico de estudantes com deficiência auditiva. Em sua análise, destaca que as políticas de ações afirmativas têm contribuído para a entrada de pessoas surdas no âmbito acadêmico, no entanto defende que o ingresso não pode ser concebido como sinônimo de permanência, embora haja uma estrutura política e jurídica sobre o direito desse acesso, seja em decorrência das políticas de ações afirmativas, executadas por meio das políticas de cotas, seja por meio de atos normativos contidos em leis.

Quanto às práticas pedagógicas, apreende-se de sua análise que as instituições ainda não estão preparadas para atenderem os alunos surdos de forma a respeitarem a língua de sinais como a sua primeira língua, ou seja, a principal, pois, na medida em que há ausência de regras da língua portuguesa, não se considera a de sinais. Isso demonstra que a linguagem do ouvinte se sobressai. A autora pondera que:

Tal ocorrência é revelada na estrutura das disciplinas, em que se descreve o processo avaliativo, e, no diálogo com os docentes, encontramos os sentidos referentes à importância primordial da língua portuguesa na avaliação, reforçando sua importância no desempenho das atividades acadêmicas e profissionais, sem levar em consideração que a estudante poderia apresentar os conceitos que aprendeu pela língua de sinais se expressando melhor. Essa postura desvaloriza a língua de sinais e impede a estudante de ter sucesso nas atividades (Gavaldão, 2019, p. 179).

Conforme expôs, à medida que o surdo adentra o espaço acadêmico, ele causa inquietações na comunidade docente, pois demanda que haja novas estratégias para atender às peculiaridades linguísticas da pessoa surda.

As condições do aluno surdo já havia sido campo de pesquisa em 2012, quando Nantes (2012) analisou a constituição do intérprete de língua de sinais na Educação Superior na perspectiva dos alunos surdos. Permeada por contradições, analisa a prática de inclusão de alunos surdos em relação ao modelo proposto pelas políticas públicas, buscando compreender como se constituem as relações de saber e poder fundamentadas em estudo foucaultianos na arqueologia do sujeito.

No desenvolvimento de sua pesquisa, afirmou que o aluno surdo é conduzido a uma prática discursiva sobre a necessidade de se ter o conhecimento/domínio da língua oral, pois assim teria acesso à verdade constituída. Evidenciou que a formação desse profissional é permeada por uma verdade constituída e pré-estabelecida pela relação de saber e poder.

[...] a formação discursiva sobre a constituição do sujeito surdo no processo de sua existência oscila entre a negação e a afirmação de uma nova verdade. A negação diz respeito ao abandono da história das ideias, da recusa sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, na tentativa de fazer uma história diferente daquilo que disseram. A afirmação de uma nova verdade é constituída pela assimilação da cultura surda, que busca constantes estratégias de outras relações sociais. (Nantes, 2012, p. 89).

Assim sendo, constatou fragilidade tanto no processo da metodologia da segunda língua quanto na precariedade da formação de intérprete de Libras, observando que a atuação do intérprete está mais voltada a questões políticas do que com o cuidado para consigo e para com o outro, além de avaliar ineficiente a comunicação e a interação entre professor, acadêmico e intérprete (Nantes, 2012).

Já Leonardo (2017) analisou as associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários de uma rede particular de ensino no Estado de São Paulo. Desse modo, prosseguiu estabelecendo dois eixos de análises: no primeiro, discorreu sobre a autoeficácia sustentada pela Teoria Social Cognitiva, centrando no desenvolvimento e na ação de professores sob a ótica de relações recíprocas de professores e alunos, este último com alguma necessidade educacional especial. A autora entende a autoeficácia como “[...] a confiança que se tem na própria capacidade no exercício de determinada atividade. Essa confiança pode sofrer alterações ao longo do tempo, em consequência das interações do indivíduo com o ambiente” (Leonardo, 2017, p.29).

No segundo momento, evidenciou que os resultados indicaram avanços nas propostas de ações inclusivas pela universidade e, embora seja uma ação incessante, os professores não se consideram incapazes de trabalhar com estudantes que tenham alguma deficiência, acreditando no potencial deles. Além disso, os professores se mostraram adeptos de estratégias adaptativas.

Isso vai ao encontro do que preconiza Imbernón (2009), quando especifica a importância de se explorar as habilidades dos estudantes de forma diversificada, dando ênfase à sua capacidade e ao trabalho coletivo em detrimento do individualizado.

Já Pin (2014) analisou a inclusão de alunos com deficiência em uma instituição pública de Educação Superior, desvelando como são estabelecidas as condições pedagógicas da atuação

do professor e se ela favorece a aprendizagem do estudante com deficiência. Em sua análise, evidenciou que só a formação acadêmica não é suficientemente capaz de dar subsídios didático-pedagógicos a professores e coordenadores para atender à diversidade de alunos que adentram o âmbito universitário; é necessário dar condições técnicas e pedagógicas para que o professor consiga realizar o seu trabalho.

[...] faz-se necessário que as instituições educacionais, aqui representadas pela Educação Superior, propiciem condições tanto estruturais físicas, quanto pedagógicas, para que esse profissional possa desempenhar sua função ou seu trabalho da melhor forma possível, desenvolvendo, assim, um ensino de qualidade (Pin, 2014, p. 48).

Prossegue a autora em sua observação defendendo que o professor precisa oferecer estratégias metodológicas diferenciadas para atender às especificidades do seu aluno com deficiência, uma vez que:

A mudança do fazer docente em relação ao processo de inclusão deveria partir da própria concepção de processo de inclusão dos professores, os quais devem abandonar o estigma de que os alunos com deficiência possuem dificuldade de aprender ocasionadas por suas limitações orgânicas. Se os docentes trabalhassem no sentido de proporcionarem aos discentes discussões em relação à diversidade em sala de aula e na sociedade, provendo estratégias de ensino, desenvolveriam e ampliariam a experiência profissional de seus alunos (Pin, 2014, p. 49).

Como resultado, identificou que é necessário haver formação inicial e continuada voltada para o tema da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e, em sequência, alertou docentes e coordenadores sobre a importância do papel da coordenação pedagógica oferecer suporte no processo de inclusão, eliminando situações de segregação (Pin, 2014).

Quanto ao posicionamento dos alunos perante o processo de inclusão, apontou dificuldades na comunicação entre os professores, coordenação de cursos e colegas discentes. Já na questão da acessibilidade física, apontou que esse é um requisito de permanência na universidade, pois a falta de acessibilidade prejudica a participação do aluno e seu aprendizado científico, além de favorecer situações de evasão (Pin, 2014).

Desse modo, compreende-se que o professor precisa questionar sua atuação profissional, indagar se a sua metodologia tem proporcionado a inclusão do estudante com deficiência ou é o aluno que está se integrando à sua prática profissional.

Em prosseguimento às análises das práticas docentes, Cirino (2015) investigou a práxis de docentes universitários no processo de formação de acadêmicos para atuarem no contexto

inclusivo. Sua pesquisa foi estruturada em elementos que diferenciam os homens em categorias, dentre elas os considerados normais e anormais, aptos e não aptos, expressando que a academia contribui para perpetuar os processos excludentes, uma vez que nega a diversidade humana como condição inerente ao ser humano.

Em sua análise sobre práticas pedagógicas no contexto do exercício profissional, constata que todas as falas apresentaram pensamentos enraizados nas dificuldades, no fracasso, na limitação e mesmo na deficiência.

As análises que podemos apreender é que a nossa incapacidade de lidar com a diversidade humana é construída e legitimada em nossa formação escolar e acadêmica, por isso, mesmo quando pensamos em atender a diversidade, pautamo-nos nas limitações. Nossa educação, prepara-nos para lidar com o que se encaixa em nosso padrão de normalidade preestabelecido (Cirino, 2015, p. 205).

Dessa forma, a autora explica que a diversidade sempre esteve silenciada, mas é necessário superar essa concepção, pois a diversidade humana se configura como um horizonte a impulsionar novas práxis docentes. No entanto, para haver educação de qualidade, faz-se necessário o atuar de forma interdisciplinar, construindo coletivamente uma educação de qualidade, não permitindo que ela seja privilégio de poucos:

[...] as concepções ainda estão muito calcadas na ideia de inclusão articulada à deficiência cuja premissa epistemológica do processo de ensinar e aprender são explicados por concepções inatistas, empiristas e construtivistas - todas amparadas em uma visão determinista em função de uma suposta condição de deficiência. A suposição de uma deficiência não estava dada nas questões problemas que os professores tiveram que analisar no momento das entrevistas, mas emergiu como subterfúgio para justificar determinadas práticas que, por consequência, poderiam explicar um possível fracasso da intervenção (Cirino 2015, 219-220).

Assim, conforme assinala Cirino (2015), falar sobre a diversidade humana não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro, mas de si mesmo como sujeito inserido no contexto do aprendizado, ou seja, sujeito que age, interage, forma e conforma modos peculiares de se relacionar e se posicionar frente à diversidade humana.

Também Corrêa (2016) buscou compreender os saberes e as práticas de professores de um Programa de Pós-Graduação nas áreas de Ciências e Matemática numa Universidade Federal do estado de Sergipe. Desvelou que nenhum dos professores entrevistados tinham, no momento da pesquisa, discentes com deficiência, embora tenham informado que já tiveram em outros momentos.

De acordo com Corrêa (2016), a universidade pesquisada possui Divisão de Ações Inclusivas⁴³ criadas com o apoio do Programa Incluir para auxiliar os alunos com deficiência que chegam na universidade. Explicou que a função principal da instituição é garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência. No entanto, enfatizou que:

É preciso, portanto, refletir sobre o apoio dado ao professor e aos alunos, que muitas vezes se deparam com a falta de acessibilidade, o que dificulta a continuidade de um trabalho que possa viabilizar o desenvolvimento satisfatório do aluno, respeitando seus limites. Entendemos que não basta criar os programas, é preciso transformá-los em possibilidades reais de progresso para as pessoas que ali estão em busca de conhecimento. Isso produz um reflexo positivo no desenvolvimento da própria universidade, e permite à sociedade enxergar as diferenças com um olhar mais crítico e mostrar uma maior disposição de ajudar e propor melhorias (Corrêa, 2016, p. 40).

Dessa forma, a autora constatou que há barreiras que obstruem as práticas inclusivas no Programa de Pós-graduação, alertando para os discursos potencialmente carregados de ideologias e impregnados de preconceitos, relevantes para a construção de uma prática significativa. Ainda em suas constatações, identificou um déficit nas propostas curriculares dos cursos que contemplam práticas de ensino voltadas para a inclusão (Corrêa, 2016).

Isso ficou evidente quando a autora apontou que a principal dificuldade questionada pelos professores foi não saber com antecedência o tipo de deficiência do aluno, como se os aspectos da deficiência fossem mais importantes do que a pessoa. Essa situação aponta para um alerta imediato: a reflexão do baixo número de alunos com deficiência que ingressam em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tornando-os exceções.

A referida autora nos remete aos Problemas da Defectologia estudados por Vigotski (2021), embora realizados com crianças. Esse autor observou que o objetivo da educação frente a uma criança com deficiência se afluava à medida que ela entrava em contato com as demais que não possuíam deficiência, surgindo conflitos e tornando o papel da educação contraditório. Isso se deve ao fato do deslocamento dos sistemas das funções do comportamento social da criança para um modo estritamente orgânico e abordado de maneira grosseiramente física, causando prejuízos irreparáveis.

É preciso encaixar o órgão afetado. A tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação de sua insuficiência física. A tarefa é conseguir que a alteração da ligação social com a vida se conduza por outro caminho (Vigotski, 2021, p. 30-31).

⁴³ Também identificada como núcleo de acessibilidade.

Vigotski (2021) ensina que toda deficiência cria estímulos para elaborar a compensação social, uma vez que encontra estímulos para paralisar o perigo imediato, ou seja, a pessoa encontra força nos defeitos orgânicos para superar os obstáculos, citando como exemplo a percepções de uma pessoa com deficiência visual:

Os cegos não sentem diretamente sua cegueira e tampouco os surdos sentem o deprimente silêncio em que vivem. Quisera demonstrar que também para o pedagogo, para a pessoa que se aproxima da criança cega com o propósito de educá-la, não exista a cegueira como fato diretamente fisiológico, mas as consequências sociais desse fato que precisam ser levadas em conta (Vigotski, 2021, p. 31).

Prossegue o autor na análise defendendo que a compensação social se refere aos processos substitutivos, estruturados e niveladores do desenvolvimento de pessoas com e sem deficiência: “[...] justamente com o defeito orgânico, encontram-se as forças, as tendências, as aspirações para superá-lo ou nivelá-lo.” (Vigotski, 2021, p. 155). Essas contribuições nos levam à reflexão sobre a importância de compreender o papel da mediação e da interação entre professor e aluno no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das práticas educativas, entendendo que essa relação se constitui a partir da vivência estabelecida com o outro e com o mundo. Portanto, nas relações sociais.

Desse modo, compreende-se que o professor precisa questionar sua atuação profissional, indagar se a sua metodologia tem proporcionado a inclusão do estudante com deficiência ou é o aluno que está se integrando à sua prática profissional.

Essas situações apresentadas pelos pesquisadores Sales (2021), Gavaldão (2019), Leonardo (2017), Souza (2016), Corrêa (2016), Cirino (2015), Pin (2014), Carvalho (2013) e Nantes (2012) retratam as condições expressas por Mitjáns Martínez e González Rey (2017), ao refletirem sobre as questões de padronização e homogeneização do ensino, baseando-se em critérios subjacentes de universalidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo necessário desconstruir o processo histórico de exclusão. Desse modo, os autores apontam um conjunto de fatores que se tornam barreiras e prejudicam a perspectiva da inclusão, a saber:

As representações dominantes em relação ao processo de inclusão.
A concepção da escola como espaço de homogeneização, que visa atingir objetivos educativos pré-definidos e estandardizados.
As representações dominantes em relação ao aprender e ao ensinar.
A resistência às mudanças e às inovações.
A insuficiência da formação docente, não apenas nos aspectos técnico-científicos, mas também na formação pessoal.

As apresentações sobre a deficiência e, conseqüentemente, sobre as (im) possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos considerados deficientes aprender (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p. 101).

Assim, ainda na percepção dos autores anteriormente referendados, a ênfase dada pela escola no reconhecimento das diferenças e na aceitação delas constituem-se como parte dominante em relação ao processo de inclusão escolar:

Chega-se, inclusive, afirmar que somos todos diferentes, especificamente para tentar justificar a necessidade de aceitação dos estudantes que passam a ser objeto do processo de inclusão, comumente alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento que são incluídos nas escolas regulares. No entanto, paradoxalmente, essa mesma ênfase não se faz em relação à “diferença” que implica a singularidade de qualquer aluno como aprendiz, mantendo-se como regra um ensino padronizado para uma “turma” em que ou se tem em conta que os aprendizes são “diferentes”, no sentido de que são indivíduos singulares com posições distintas em relação ao processo de aprender (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p. 101).

Observa-se que embora Mitjans Martínez e González Rey (2017) tenham realizado suas análises com foco na rede de atenção básica, ainda assim se observa uma perpetuação dos padrões de atendimento na Educação Superior, o que leva à compreensão da confirmação de se repensar a inclusão.

Posto isso, compreende-se que é preciso tirar o foco da deficiência e dar ênfase às potencialidades e habilidades, tendo como princípio básico o reconhecimento do estudante como pessoa que se constitui de habilidades, potencialidades e limitações, tendo ou não deficiência.

Assim, das análises das teses e dissertações deste eixo sobre práticas inclusivas, observou-se de um lado o despreparo de professores frente ao processo de ensinar, o que foi evidenciado por meio de metodologias ultrapassadas que já não atendem às especificidades de alunos com deficiência; da ausência de capacitação ou formação continuada na área da inclusão e da não aceitação da inexistência de sala de recurso no âmbito universitário, mantendo-se numa formação conservadora.

Do outro lado, observaram-se os desafios enfrentados no desempenho dessa profissão, seja nos aspectos relacionados à desvalorização profissional, com baixos salários, salas superlotadas e falta de material com tecnologia assistiva que consiga atender às necessidades de alunos em suas especificidades.

E, por fim, os estudos também demonstraram que discentes surdos, cegos e com outras especificidades de deficiência proferiram percepção de sentimento de indiferença por parte de

professores, coordenadores universitários e colegas de salas ao lidarem com eles, levando-os a evasão e a sentimentos de inferioridade.

Isso coaduna com os ensinamentos de Anache (2019), quando pondera que no trabalho educativo há necessidade permanente de diálogos entre os professores, alunos e instituição, pois é no movimento das contradições vividos no interior da escola que se estabelece a relação de poder.

Quanto às instituições de ensino, observa-se o preconizado por Mitjans Martínez e González Rey (2017), que ao tratarem da subjetividade social das Instituições de Ensino, estabelecem que a construção desse conhecimento está permeada por valores morais, culturais e valores sociais que vão além dos conhecimentos científicos:

[...] a subjetividade social da escola organiza-se no devir de suas atividades cotidianas, nas formas de relação entre os professores, no funcionamento da organização escolar, no comportamento da comunidade em que a escola está inserida, nos diferentes grupos de alunos e suas formas de integração, em seu caráter de pública ou privada, nas relações professores-alunos, na relação escola-família dos alunos etc. (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p. 90).

Conclui-se desse eixo que a visão de incapacidade ainda perdura em detrimento das condições de habilidades e potencialidades, o que precisa ser revisto e respeitado por toda a sociedade acadêmica e, principalmente, pelo professor, embora seja difícil mudar as representações e o sistema valorativo dominante sobre aprendizagem, já que se configura como um processo subjetivo, construído na historicidade das suas experiências de vida e impossíveis de serem desconsideradas.

Eixo 3 – Formação de Professores Universitários na perspectiva inclusiva

Neste terceiro eixo, apresentam-se os trabalhos de teses e dissertações que abordaram a temática da “Formação de Professores Universitários na Perspectiva da Educação Inclusiva”, a qual dialoga diretamente com o objeto desta dissertação e que dá elementos científicos, expressos nos dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações para responder à questão norteadora deste trabalho dissertativo: Há formação do professor universitário na perspectiva da Educação Inclusiva capaz de assegurar o reconhecimento das diferenças e a criação de estratégias pedagógicas que superem a lógica da exclusão?

Logo, os trabalhos que compuseram a análise deste eixo foram: Santos (2022); Oliveira (2021); Casagrande (2020); Martins (2019); Bohnert (2017); Souza (2016); Otalara (2014); Field's (2014); Oliveira (2013).

O tema Formação do Professor tem sido discutido em âmbito mundial e com maior ênfase a partir da década de 1990 por Rosa e Serrão (2011); Nóvoa (1995); Marques (1992), tendo em vista as exigências do contexto do mundo globalizado.

Rosa e Serrão (2011), ao tratarem do tema escola e formação escolar expressos nas relações pedagógicas, afirmam que eles podem ser vistos por dois movimentos contraditórios: de um lado, observa-se o sucateamento da Política Pública de Educação, demonstrado nos baixos salários pagos a professores e pela baixa qualidade na formação; por outro, um movimento contrário, afirmando que tanto o Estado como os organismos internacionais estão preocupados com as desigualdades econômicas, sociais e educacionais. Essa preocupação afirma-se no discurso explanado no movimento mundial de Educação para Todos, já no início da década de 1990, evidenciando significados diferentes, a considerar:

A educação continua cumprindo, ao menos, dois papéis específicos: por um lado, enquanto for possível, para a classe dominante, é necessário manter a ilusão, manter a ideologia de igualdade, do desenvolvimento, da mobilidade social, via educação; por outro lado, o capital continua a necessitar que uma parcela de sua “mão-de-obra seja qualificada”. O que explica parcialmente, o fato de o Estado continuar investindo, ainda que de maneira precária, em educação e a existência de um consenso entre governos, organismos internacionais educadores em torno da importância da educação; consenso que se reflete na efetivação de um projeto de escola ideal: a Escola Cidadã (Rosa; Serrão, 2011, p. 209-210).

A esse respeito, Oliveira (2021) analisou como se configura a docência na Educação Superior face à inclusão de estudantes com deficiência. A autora defendeu que o fazer profissional dos docentes da Educação Superior não se constitui como uma resposta direta à dimensão social, por compreender que existe uma instância reflexiva do sujeito que produz características capazes de ressignificar a atuação do professor. Desse modo, evidencia que:

[...] o movimento da inclusão escolar/acadêmica emerge das expectativas generalizadas da sociedade atual, mas existe uma base subjetiva no *self* individual humano que é irredutível às determinações do grupo social. Essa base subjetiva é a instância reflexiva do sujeito que reage ao outro em sua própria experiência (Oliveira, 2021, p. 39).

Dessa forma, certifica que numa sociedade globalizada e permeada por situações contraditórias, o exercício profissional do docente vai além da ação educativa, pois envolve, necessariamente, valores éticos e políticos, exigindo-se desse profissional capacidade de construir e reconstruir saberes. Para a autora:

A contradição presente nesse pressuposto encontra-se justamente no fato de que a atividade docente na Educação Superior se constitui por múltiplos e complexos elementos, envolvendo desde o planejamento e execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão, até às demandas inerentes à nova cultura acadêmica, instituída pelo conjunto de transformações que envolve a universidade pública brasileira. Nesse sentido, o domínio de uma área específica de conhecimento é apenas um aspecto do multifacetado campo da docência universitária (Oliveira, 2021, p. 71).

Posto isso, prossegue em sua análise compreendendo que a atividade da docência envolve uma consciência reflexiva, mediada intersubjetivamente pelas relações sociais, as quais não se limitam à sala de aula, pois: “Ao fazer essa relação entre o pensar e o sentir, pressupomos o desenvolvimento de habilidades intelectuais, pedagógicas e emocionais, balizadas por questões éticas, políticas e epistemológicas, as quais se estabelecem pelo exercício do aprender de forma contínua” (Oliveira, 2021, p. 180).

A pesquisa de Bohnert (2017) também contribui para esse tema de pesquisa, pois analisou em que medida uma ação de formação continuada para professores de Química no Ensino Superior pode contribuir para que esses profissionais compreendam melhor o que é e como podem atuar de forma inclusiva. Dessa feita, estruturou seu trabalho em três etapas: na primeira fase, realizou o diagnóstico dos perfis dos entrevistados, identificando que todos possuíam títulos de doutores e alguns se encontravam em processo de pós-doutoramento; na segunda, houve a proposta de executar uma ação formativa, motivada pela ausência, em sua formação de graduação, de temas que abordassem a questão da inclusão, o que a autora compreendeu como uma falha no sistema de formação, acarretando insegurança ao executar sua prática profissional na atenção básica: “Outra percepção que tive, ao iniciar minha vida profissional, foi a de que muitos dos problemas com que eu me deparava no dia a dia da profissão não foram discutidos nos anos de formação acadêmica” (Bohnert, 2017, p. 12). Na terceira fase, houve a avaliação do encontro de formação.

De acordo com Bohnert (2017), desde o ano de 1999 a UnB constitui Programa de Apoio à Inclusão, passando pelo sistema de graduação vários alunos com alguma necessidade educacional especial. No entanto, observou que no Programa de Pós-graduação do Instituto de Química não havia esse público, certificando que pouco ou nada foi discutido sobre o tema da

inclusão de pessoas com deficiência. Assim sendo, por considerar que o ambiente universitário é rico em diversidade, considera que para haver inclusão:

[...] a deficiência não pode ser entendida como uma falta que impossibilita a aprendizagem e o crescimento social do estudante. O foco não pode ser nas possíveis dificuldades que a deficiência possa causar, mas, sim, nas possibilidades de crescimento do aluno, que são alcançadas por meio de adaptações feitas pelos professores (Bohnert, 2017, p 21-22).

Para esse entendimento, busca-se respaldo nas contribuições de Vigotski (1989), que, ao tratar das interações sociais, estabelece-as como fundamentais para a construção da aprendizagem, independentemente das diferenças que cada pessoa possui.

Foi, portanto, a partir dos trabalhos de Vigotski, que surgiu um novo olhar para a pessoa com deficiência, olhar esse que não se pauta apenas no biológico, responsável pela suposta limitação imposta pela deficiência. Mas um olhar que une o biológico ao social. O aspecto social é responsável por estimular o desenvolvimento, por meio de adaptações, mediadas por aqueles que fazem parte do convívio do indivíduo. É fundamental, então, valorizar o aluno pelo que ele é, tem, é capaz; e não pelo que ele não é, não tem, ou não é capaz (Bohnert, 2017, p. 23-24).

Prossegue a autora considerando que na contemporaneidade é questionável uma educação que se baseia apenas na transmissão de dados, pois é preciso trabalhar a questão da diversidade dos estudantes, favorecendo a cooperação em detrimento da competição e do individualismo.

Dessa feita, evidenciou que na primeira fase os docentes de Química nunca haviam discutido temas sobre a inclusão em suas aulas. Quanto a terem alunos com alguma deficiência, consideraram ser possível o aprendizado, desde que fossem assistidos em processos de adaptações necessárias, sendo imperativo o trabalho colaborativo, com apoio e em parceria entre docentes e estudantes. “Foi possível confirmar, após o estudo realizado, que para uma inclusão efetiva, é fundamental que aconteçam momentos de reflexões entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (Bohnert, 2017, p. 71).

As constatações da autora coadunam com o ensinamento de Nóvoa (1995), ao explicar sobre a importância do desenvolvimento profissional:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas nas políticas educativas. (Nóvoa, 1995, p. 27).

Compreende-se que o professor precisa levar em consideração as condições sociais e culturais do educando e, para isso, é preciso que faça uma reflexão crítica de sua prática profissional, ou seja, precisa questionar se está proporcionando condições metodológicas diferenciada aos alunos que têm deficiência ou é o aluno quem está se adaptando à sua metodologia de ensino. Caso a resposta seja o aluno se adaptando, então sua singularidade não está sendo respeitada, portanto ele não é o protagonista em seu processo de aprendizado. Logo, não está na condição de inclusão, mas sim de integração.

Verifica-se que em 2022 as pesquisas ainda indicam a necessidade de se discutir a relação do processo de inclusão em salas de aulas de alunos com ou sem deficiência e que a formação dos professores tem relação direta com esse processo de inclusão. Esse fato pode ser observado nas pesquisas de Souza (2016), Oliveira (2013), Otalara (2014), Field's (2014) e Casagrande (2020).

Desse modo, Souza (2016) analisou a formação inicial de professores de língua de sinais no curso de pedagogia, identificando a construção de representações sobre o aluno com surdez. Sua questão norteadora centrou-se em desvelar que tipo de conceito de surdez está sendo ministrado na disciplina de Libras e quais as percepções de representações são apreendidas pelos futuros profissionais. Seu campo de análise foram duas universidades particulares, ambas localizadas no estado de São Paulo. Os participantes da pesquisa foram alunos regularmente matriculados nas disciplinas de Libras de ambas as universidades, sendo o instrumento da coleta de dados um questionário e a análise dos planos das disciplinas.

Nessa direção, Souza (2016) constatou que nas duas universidades as disciplinas são ofertadas de forma presencial e da seguinte maneira: na primeira universidade, se divide em duas fases, sendo “fundamentos e práticas em Libras 1 e 2”, ministradas no segundo e no terceiro semestre, ambas com carga horária de 80 horas; na segunda, disponibiliza a disciplinas no sexto semestre com o nome de “Libras aplicada à educação”, com carga horária de 60 horas. Observou que a primeira universidade acredita que seus futuros docentes terão subsídios teóricos e práticos para ministrarem temas que abordem a cultura da surdez.

Já a segunda, acredita que os profissionais serão capazes de se comunicarem de forma básica com os alunos surdos. No entanto, constata que: “Pensando nos aspectos culturais, nenhuma das ementas cita a cultura surda, mas somente a aprendizagem da língua de sinais e aspectos relacionados à surdez como deficiência sensorial e abordagens pedagógicas para a educação bilíngue inclusiva (Souza, 2016, p. 79).

Em sua concepção, embora haja uma vasta legislação que assegure a garantia dos direitos enquanto modalidade da língua de sinais ser a primeira língua, nem sempre é suficiente para que

os direitos do aluno surdo sejam respeitados. Por isso, faz-se necessário um olhar atento à formação inicial desse futuro profissional.

Também Oliveira (2013) investigou a concepção da formação de graduandos do último ano de Pedagogia no que diz respeito a Educação Especial a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia do ano de 2006, apoiado em eixos de análises: a formação inicial de professores; formação inicial com interface da Educação Especial; e as Políticas Públicas que compõem a Educação Especial.

No desenvolvimento da formação profissional inicial, observou que se constitui pelas dimensões pessoais, profissionais e coletivas, as quais perpassam por vários processos: produção e reprodução dos saberes; preparação profissional complexas, por ser uma área em constante desenvolvimento; e comprometimento com o conhecimento científico, demandando, portanto, uma continuidade no processo formativo permeado por uma reflexão crítica, que seja capaz de assegurar aprendizagem a todos os alunos. E constata que: “[...] os participantes desta pesquisa autoavaliaram que não sentem segurança e sabem da necessidade de estudarem mais e aprofundarem-se nos conhecimentos da Educação Especial” (Oliveira, 2013, p. 180).

Quanto à análise dos programas curriculares das duas universidades pesquisadas por Oliveira, evidenciou que existe uma carência de conteúdos e disciplinas que abordem a disciplina de Educação Especial, retratando que é preciso haver sintonia entre a formação inicial e a formação continuada dos professores, de forma a aprimorar o atendimento de alunos que são públicos da Educação Especial (Oliveira, 2013).

Soma-se a essa análise a pesquisa de Santos (2022), ao investigar de que modo uma proposta de material de apoio sobre inclusão pode contribuir para a formação inicial de licenciados na disciplina de Física, numa perspectiva inclusiva. Os participantes da pesquisa foram estudantes do curso de Licenciatura em Física de uma Universidade Tecnológica do Estado do Paraná. E evidenciou: “É importante refletir que, antes da formação do professor, vem a formação do aluno em suas diferentes culturas familiares e relações de convívio social, que determinam o nível de interesse nos estudos”, (Santos, 2022, p. 36). Desse modo, acredita que é preciso dar continuidade ao processo de formação acadêmica numa perspectiva inclusiva, em que temas como as legislações, as políticas de inclusão e a construção conjunta de práticas pedagógicas devem ser temas presentes em sala de aula.

É preciso investir na formação de professores para que a inclusão de fato ocorra nas salas de aula, independente dos estudantes possuírem ou não deficiência. Esse investimento perpassa as pesquisas e a produção de material de apoio que possam

ser acessados e utilizados pelos docentes em seu processo formativo (Santos, 2022, p. 95).

A mesma autora defende ainda a necessidade de se estabelecer um acolhimento institucional voltado para a inclusão de todos os alunos que possam ser beneficiados no processo da inclusão. Desse modo, apresentou como resultado de pesquisa a produção de um e-book, desenvolvido por meio de workshop para o ensino de Física, sendo ele resultante de sua proposta de ação de pesquisa.

O tema de materiais didáticos de apoio já havia sido apontado na pesquisa de Otalara (2014), a qual avaliou os impactos da formação inicial e continuada de professores, desvelando a metodologia e os materiais didáticos para subsidiar docentes que possuem alunos com deficiência visual. No tocante aos aspectos metodológicos, utilizou pesquisa qualitativa com princípios colaborativos e trocas de experiências, e a didática multissensorial. O lócus da pesquisa foi a Rede de Educação Básica, a Educação Superior, uma Organização não Governamental (ONG) de atendimento a pessoas com deficiência visual e duas instituições públicas.

Quanto à formação continuada, verificou que as docentes atuantes na Rede Regular e na Rede de Educação Superior continuaram a formação em suas respectivas áreas. Quanto à professora da ONG, ela manteve-se na graduação. E em relação às acadêmicas dos cursos de licenciatura, estas afirmaram que deveria haver maior abordagem prática na graduação para terem mais experiência antes do fazer profissional, além de ser necessário manter o conhecimento aprimorado.

Essa necessidade de uma formação mais voltada para atuação prática se mostra essencial, pois o processo de inclusão de pessoas com deficiência teve início, mas ainda requer profissionais com uma melhor formação para que se torne um caminho auspicioso (Otalara, 2014, p. 131).

Essa situação vai ao encontro do preconizado por Marques (1992), ao tratar da formação do pedagogo nos cursos de licenciatura, estabelecendo que as relações educativas se constituem em formato de confronto:

Dão-se as relações educativas no confronto de educandos e educadores, não como se entre seres em si, abstraídos de suas interações ou de seu contexto social, mas como entre a intersubjetividade concretamente relacionadas, inseridas na dinâmica de determinados movimentos sociais e/ou no âmbito de instituições pelas quais se situam na sociedade ampla diversificada, convivem interação espaços e tempo com suas espécies específicas configurações e ritmos (Marques, 1992, p. 143).

Dessa forma, a estratégia adotada por Otalara (2014) foi desenvolver um curso de extensão para identificar se as práticas pedagógicas eram subsidiadas por materiais didáticos que atendessem às necessidades dos estudantes com deficiência visual e em diferentes instâncias de ensino. Constatou que 90% dos participantes não se sentiam preparados para desenvolver material didático a esse público.

Também Field's (2014) investigou a construção e a mobilização dos saberes docentes para a formação de professores de Química. A autora desenvolveu uma pesquisa-ação, sendo os sujeitos alunos de graduação e pós-graduação, professores em formação inicial e continuada, e alunos com deficiência visual do Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV).

A pesquisa de Field's desenvolveu-se em dois ciclos: no primeiro, apresentou como proposta de pesquisa-ação a oferta de uma disciplina de núcleo livre e denominada "Fundamentos de Educação Inclusiva", tendo por finalidade a construção dos saberes científicos no âmbito da inclusão; no segundo, procedeu-se a disciplina de Estágio Supervisionado, desenvolvido no Centro de Reabilitação anteriormente citado, tendo como principal documento de análise os diários coletivos elaborados pelos discentes da disciplina de estágio, compreendidos como instrumento de narrativas didáticas, conforme discorre:

As narrativas nos diários coletivos permitiram identificar que os estagiários foram capazes de estabelecer mediações para produzir o conhecimento escolar, na inter-relação ativa de conceitos cotidianos e científicos no qual se encaixa o universo cultural da ciência Química (Field's, 2014, p. 182).

Desse modo, Field's constatou que já na graduação inicial dos futuros professores de Química é fundamental proporcionar discussões que abarcam o tema da inclusão, posto que pode modificar tanto o ambiente escolar da educação básica quanto o ambiente de formação inicial e continuada da Educação Superior (graduação, pós-graduação), além de fomentar questões políticas sobre a inclusão. No entanto, apenas a inserção da disciplina na grade curricular não é capaz de garantir a inclusão de alunos que demandam de alguma necessidade educacional especializada. Portanto, é necessário o entrelaçamento do conhecimento para haver a inclusão.

Nossos resultados indicam que esta investigação mobilizou saberes profissionais e disciplinares, uma vez que os envolvidos puderam integrar os conhecimentos aprendidos nas várias disciplinas cursadas no decorrer de sua graduação para o desenvolvimento das IPs⁴⁴ e exercitar sua atuação profissional por meio das aulas de apoio. Dessa forma, a parceria interativa Universidade e Centro de apoio (CEBRAV) foi fundamental para que os estagiários pudessem construir seus

⁴⁴Refere-se a abreviação de Intervenções Pedagógicas

saberes profissionais relativos à inclusão escolar. O estágio oportunizou momentos de reflexão, superação, construção e reconstrução coletiva da práxis como um componente teórico e prático (Field's, 2014, p. 182).

Para Field's, não é possível realizar a inclusão de forma isolada, pois é necessário haver a integração entre vários setores da sociedade, mesmo que não sejam da área da educação. Os saberes devem ser desvelados e disseminados para que todos possam agir de forma a respeitar o direito à inclusão.

Isso nos remete aos ensinamentos de Marques (1992), ao tratar do tema formação/atuação profissional:

O enfrentamento permanente com as situações vividas e desafios postos no contexto de atuação profissional e o contato sistemático com os grupos sociais e instituições nele presentes devem incorporar-se, de forma orgânica, ao processo formativo tanto quanto a reflexão crítica, a busca de mais consistente embasamento teórico e a reconstrução sempre retomada dos mecanismos formais da formação, sob a égide divisória política em permanente discussão entre educadores, educandos, profissionais e usuários dos serviços [...] (Marques, 1992, p. 53).

Fazendo um paralelo das pesquisas de Otalara (2014) e Field's (2014), observa-se que ambas trataram dos aspectos do aprimoramento da prática profissional, reforçando a necessidade de uma abordagem que propicie experiências antes e depois do fazer profissional.

Na qualidade de núcleo orgânico da formação do educador, a pedagogia não é ciência de um sistema estabelecido de formação, nem ciência prévia ao processo formativo, mas é ciência que se faz ao fazer-se a formação e com diretriz, sempre provisória, inserida vitalmente nas vicissitudes da formação/atuação do coletivo dos educadores, processo que não se dá efetivamente senão à medida que sendo modelado pela ciência da educação, a modela em reciprocidade (Marques, 1992, p. 58).

Dando prosseguimento à formação científica, Martins (2019) investigou em sua tese a inclusão de estudante com deficiência na Educação Superior e a formação continuada do docente universitário. Trouxe como eixo central a relação entre as políticas educacionais institucionais e as ações de formação continuada de docentes universitários. Seu campo de investigação foram duas Instituições de Educação que se localizam na região Nordeste, sendo uma Instituição de Educação Superior e um Instituto Federal. Subsidiada por teóricos que discutem a inclusão e a formação continuada de docentes universitários, compreendeu que a presença de estudantes com deficiência na Educação Superior trouxe mudanças desafiadoras nas políticas educacionais, tanto nas de formação inicial quanto nos aspectos de formação continuada.

Com base em suas discussões, pondera que, embora já se discuta a questão da formação há tempos, não se vê o mesmo empenho na formação do professor universitário, o que ocasiona um equívoco e não condiz com a realidade, pois se exige desse profissional uma postura ativa, política e ética, principalmente quando se trata de ensinar numa perspectiva inclusiva.

Ao se aprofundar sobre o tema, Martins (2019) fez um levantamento das necessidades de capacitação dos docentes e, embora tenha identificado pouco interesse, o que mais lhe chamou a atenção foi um número ainda mais ínfimo de resposta que consideraram importante o tema sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

Diante dessa realidade acreditamos que é necessário ampliarmos as discussões sobre a necessidade de formação dos docentes dentro da instituição e, principalmente, no tocante ao incentivo dos gestores a promoverem esta cultura de análise e atuação no campo da formação continuada.[...] A identificação da demanda e da participação dos docentes nas ações de formação continuada deve ser compreendida sobre um viés de caráter essencial à política institucional indispensável para o alcance da melhoria da qualidade da educação (Martins, 2019, p. 206-207).

Posto isso, enfatiza que:

A atividade docente requer o aperfeiçoamento contínuo da dimensão pedagógica, para que possa dispor de recursos teóricos e metodológicos para promover em sala de aula a aprendizagem universal, em uma perspectiva educacional inclusiva integral (Martins, 2019, p. 238).

Desse modo, ressalta-se a necessidade de se dar voz a alunos que constituem o público da Educação Especial, envolvendo-os no processo de seu aprendizado e reconhecendo e fazendo reconhecer suas potencialidades, habilidades, bem como respeitando suas limitações.

De acordo com Marques (1992), as relações estabelecidas no convívio em sala de aula são mediadas pelas relações sociais estabelecidas entre os pares: educadores, educandos, familiares e comunidade. Nessa relação há conflitos e tramas que vão sendo estabelecidos num determinado período de convivência.

Isso vai ao encontro da discussão sobre a socialização profissional de professores na Educação Superior problematizada pelas pesquisadoras Miranda, Melo e Malusá (2012), quando especificaram que os problemas estão relacionados à organização dos espaços de ensino-aprendizagem, o que exige um esforço pessoal e coletivo, permeado por ações reflexivas. A prática da formação continuada se constitui como uma ação necessária.

Embora a universidade constitua o principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos, pelo menos, um aspecto no qual se tem mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação, principalmente, na Educação Superior. Tais práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão seja suficiente para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão (Miranda, Melo, Malusá, 2012, p. 261).

Em se tratando de diversas instâncias dos saberes, também Casagrande (2020) analisou a constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, a partir de diferentes instâncias de institucionalização. O primeiro momento ocorreu no período Brasil colônia, por meio de instituições de cunho educacional. No segundo, por meio de formação de professores para o atendimento na área de deficientes auditivos, ministrado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No terceiro, com a expansão da Educação Especial no meio acadêmico, com destaque para a década de 1990, a qual foi impulsionada pelo movimento mundial pró-inclusão, alicerçado pela Declaração de Salamanca.

No tocante aos aspectos metodológicos, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental, de forma qualitativa, sendo o lócus dos estudos os repositórios Biblioteca Eletrônica Científica Online – SCIELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações –BDTD, organização sem fins lucrativos de infraestrutura digital aberta para a comunidade global de pesquisa acadêmica – Crossref e Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, além de referencial teórico subsidiado por Bourdieu (1989) e Casagrande (2020).

De acordo com Casagrande (2020), está presente no processo de institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil a primeira formação de professores em Educação Especial como elemento constituinte do campo acadêmico. Posteriormente, ampliou-se para o campo da Pedagogia, dos programas de pós-graduação em Educação Especial, das linhas de pesquisas e demais especialidades científicas, tais como revistas, grupos de trabalhos, dentre outras redes de pesquisas científicas procedidas pelo desenvolvimento do seu campo teórico.

Quanto aos instrumentos normativos identificados por Casagrande (2020) para a constituição da Educação Especial na Educação Superior, foram explanados pelas normativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, e da Constituição Cidadã de 1988, com destaque para a igualdade de condições ao acesso e à permanência à educação com atendimento especializado, seguida por instrumentos normativos infraconstitucionais.

Casagrande (2020) verificou que no Brasil existem cinco Programas de Pós-Graduação em Educação Especial, sendo identificados nas seguintes Instituições: Universidade Federal de

São Carlos – UFSCar (implementado a partir de 1978 o mestrado e, em 1999, o doutorado); Universidade Federal Fluminense – UFF (implementado a partir de 2013 o mestrado); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (implementado a partir de 2018 o mestrado profissional); Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (implementado a partir de 2019 o mestrado profissional); e o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI – Universidade Estadual do Paraná (implementado a partir de 2020). Todos os programas constituem linhas de pesquisas e possuem juntos 14 linhas (Casagrande, 2020).

Assim sendo, a autora concluiu que no Brasil a institucionalização da Educação Especial se deu tardiamente, devido à influência do campo político e econômico sobre a questão de investimentos nas políticas públicas de assistência às pessoas com deficiência.

A falta de investimentos, de políticas públicas específicas, da objetivação da atenção às pessoas com deficiência, propiciou o surgimento de um sistema educacional paralelo, que abarcou a responsabilidade do Estado. No campo acadêmico da Educação Especial, as produções acadêmicas são legitimadas pelas agências financiadoras⁴⁵, que representam o aparato institucional do campo (Casagrande, 2020, p 155).

É notória a importância dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial, no entanto fica evidente, pela pesquisa da referida autora, que esse número não atende a todos os estados do Brasil. Isso demonstra que ainda é preciso investimento do Estado na eliminação da cultura da exclusão, sendo os programas de formação e pós-graduação um meio científico que pode proporcionar o rompimento dessa cultura, uma vez que é por meio da educação que se obtém o capital cultural, conforme os ensinamentos bourdieusianos. A formação continuada na perspectiva inclusiva é uma forma de embasar a prática do professor e dar respaldo a ela, ressignificando o olhar do docente sobre esse aluno já que, por muitos anos, esse olhar se manteve afixado na deficiência e não na pessoa.

Infere-se do eixos analisados, por meio das teses e dissertações, que as práticas inclusivas na Educação Superior ocorrem por meio das condições de acesso, participação e permanência, evidenciando a maior ênfase a partir da década de 1990 e culminando com a intervenção de organismos internacionais e nacionais, camuflados por um discurso de interesse ao bem maior das populações consideradas minorias sociais. Esses organismos expressam preocupação com a população em maior situação de vulnerabilidade, apresentando o discurso distorcido de inclusão

⁴⁵ Compreende-se como agências financiadoras as Instituições que dão legitimidade às produções científicas, assim como: (Capes, CNPq, Fapesp, Finep, dentre outras).

para atender aos interesses do sistema capitalista, o qual se modifica e se reinventa estrategicamente para não perder o poder.

Quanto ao fazer profissional do docente, apontado nas análises científicas, constata-se duas situações: de um lado existe o sucateamento das Políticas Públicas de Educação, evidenciado nos baixos salários pagos aos trabalhadores da área da educação, dentre estes os docentes; por outro, há a falta de interesse da própria categoria em apreender que o processo de inclusão se faz em todas as etapas e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior), e do próprio aceite das diferenças constituídas por meio de deficiências.

Em se tratando da formação de professores na perspectiva inclusiva, observo que ocorre em âmbito de sequência de carreira, mas não com o foco na inclusão. Essa situação se constata pela ausência específica de cursos na área da perspectiva inclusiva. De igual forma, observou-se um conformismo em não mudar o que já está posto, em se tratando dos aspectos de metodologia de ensino, devendo o aluno fazer o necessário para conseguir atingir os objetivos dentro e fora da sala de aula e nos moldes do trabalho do docente. Outro destaque observado foi que, quanto maior o nível de graduação, menor índice de estudantes com deficiência se inserem nos programas de pós-graduação e menores estratégias didáticas são apresentadas pelo corpo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação discutiu a questão da Formação Continuada dos Professores Universitários na Perspectiva Inclusiva, evidenciadas em teses e dissertações publicadas no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), publicadas no período de 2012 a 2022. A questão norteadora levantada foi: Há formação do professor universitário na perspectiva da Educação Inclusiva capaz de assegurar o reconhecimento das diferenças e a criação de estratégias pedagógicas que superem a lógica da exclusão?

Posto isso, evidenciou-se que os discentes com deficiência têm buscado sua inserção e permanência nos cursos de Educação Superior há muitos anos. Essa busca enseja um ensino de qualidade e em condições de igualdade de oportunidades, preservando o respeito às necessidades educacionais dessa população vivenciadas durante a vida e no ambiente universitário. Contudo, essa inserção enfrenta desafios que dizem respeito a vários fatores, dentre esses citam-se: o contingenciamento de recursos destinados à política de educação; a insuficiência e a

descontinuidade de políticas sociais; e a ausência de formação continuada do professor universitário na perspectiva inclusiva, a qual garanta uma educação de qualidade, capaz de respeitar a singularidade de cada educando.

Historicamente, as políticas sociais têm se inserido no âmbito das políticas públicas como assistenciais e de governos, contrariando a normativa constitucional da república brasileira, em que se objetiva prover o bem-estar e a proteção social, como requer as normativas legais do Estado.

Apesar disso, é notório que foi no período do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (primeiro mandato de 2003 a 2006 e segundo mandato de 2007 a 2011), seguido pela da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016) e, atualmente no terceiro mandato do presidente Lula, que tais políticas se apresentam com maior ampliação, aplicabilidade e comprometimento.

Essa situação fica evidenciada no capítulo 1 deste trabalho, com destaque para políticas sociais de inclusão e de permanência na Educação Superior, com realce para a Política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que descentralizou e expandiu as universidades nos territórios brasileiro; as Políticas de Ações Afirmativas, materializadas pela Lei n. 12.711, de 2012, que garante a reserva de 50% das vagas das Universidades Federais e dos Institutos Federais a alunos provenientes da Rede Pública de Ensino; os Programas de Permanência, com destaque para o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), funcionando como transferência de renda, contemplando ações de assistência à moradia estudantil, à alimentação, à atenção à saúde, à inclusão digital, à cultura, à creche, ao transporte, ao esporte, ao apoio pedagógico e ao acesso à participação e à aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Do capítulo 2 apreende-se que o processo de inclusão é histórico e demanda de mudanças de paradigmas tanto na estrutura política quanto na social e cultural, pois o objetivo não é que a pessoa com deficiência se adapte ao ambiente universitário, mas o contrário, a universidade precisa se aperfeiçoar para atender as necessidades dos seus discentes e a Formação do Professor Universitário na Perspectiva da Educação Inclusiva é um dos meios de se atingir o processo de inclusão, embora se constitua como um desafio em construção, exigindo uma revisão constante tanto da formação inicial quanto da formação continuada de seu corpo técnico.

Da revisão de literatura, problematizada no capítulo 3, apreende-se que, desde o ano de 2012, já se pesquisava sobre a necessidade de mudança em favor de uma prática mais inclusiva, principalmente porque já vigorava a Nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, na qual foi previsto o atendimento do público da Educação Especial em todas

as etapas e modalidades de ensino, sendo necessária a integração de propostas pedagógicas às modalidades.

No primeiro eixo: analisou-se os aspectos de inclusão na Educação Superior, compreendendo que a ascensão de pessoas com deficiência, no âmbito acadêmico, se estrutura em políticas públicas educacionais e de financiamento. Quanto as principais barreiras identificadas neste eixo, estão relacionadas às condições de acessibilidade física, didática, pedagógica e atitudinais, compreendidas nas principais situações:

- Barreiras identificadas nas relações sociais estabelecidas entre docente e discentes;
- Visão capacitista (professor estabelece um pré-julgamento negativo da condição de não aprendizado do aluno com deficiência);
- Predominância de uma cultura sobre a outra, como é o caso dos ouvintes sobre a língua brasileira de sinais;
- Necessidade de responsabilização de todos (professores, coordenadores, alunos) pelo processo de inclusão e de formação do discentes com deficiência;
- Responsabilidade social da própria universidade;
- Ausência de igualdade por parte do Estado.

Conclui-se desse eixo que a visão de incapacidade ainda perdura em detrimento das condições de habilidades e potencialidades, o que precisa ser revisto e respeitado por toda a sociedade acadêmica e, principalmente, pelo professor, embora seja difícil mudar as representações e o sistema valorativo dominante sobre aprendizagem, já que se configura como um processo subjetivo, construído na historicidade das suas experiências de vida e impossíveis de serem desconsideradas.

No segundo eixo de análise: apresentou-se os estudos que discutiram as práticas pedagógicas/metodológicas de professores universitários frente a alunos com deficiência. E foram observadas as seguintes constatações:

- Despreparo de professores frente ao processo de ensinar (metodologias ultrapassadas que não atendem a singularidade da pessoa com deficiência);
- Ausência de capacitação ou formação continuada voltada para a área da inclusão;

- Não aceitação da inexistência de sala de recurso no âmbito universitário (mantendo-se num pensamento de formação conservadora);
- Desvalorização profissional, com baixos salários;
- Salas superlotadas;
- Ausência de materiais de tecnologias assistivas que consigam atender às necessidades de alunos em suas especificidades;
- Ausência de tecnologias da informação e comunicação voltadas para auxiliar a comunicação entre discentes surdos e ouvintes nos espaços de construção do saber: sala de aula e extraclasse;
- Ausência de apoio de núcleos de acessibilidade;
- Clamor por capacitação na área da inclusão; e, contraditoriamente:
- Um número expressivo de ausência de participação do corpo docente, quando da oferta de capacitação na área da inclusão. Situação essa que demanda de um estudo científico aprofundado.

Abstrai-se deste eixo que é necessário constituir práticas educativas que vá ao encontro das necessidades do aluno, construção essa que deve ser permeada por relações sociais construídas no desenvolvimento do processo de aprendizado e alicerçada pela ética profissional e pelo respeito mútuo, uma vez que o campo da educação se constitui como espaço de poder.

No terceiro eixo de análise: discutiu-se a temática da Formação de Professores Universitários na Perspectiva da Educação Inclusiva, abstraindo-se:

Quanto ao fazer profissional do docente, apontado nas análises científicas, constatam-se duas situações: de um lado existe o sucateamento das Políticas Públicas de Educação, evidenciado nos baixos salários pagos aos trabalhadores da área da educação, dentre estes os docentes; por outro, há a falta de interesse da própria categoria em apreender que o processo de inclusão se faz em todas as etapas e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior), e do próprio aceite das diferenças constituídas por meio de deficiências.

Embora se observe uma tentativa de o professor se adaptar a novas metodologias, ainda vigora o ensino tradicional, com currículos e formas de avaliações rígidas. Por outro lado, nota-se pouca participação do corpo docente nas pesquisas (questionários, entrevistas) e um número ainda mais limitado nas atividades de promoção de capacitação ministradas pelos Núcleos de Acessibilidades das Instituições Superiores, o que nos leva à compreensão de que ainda falta

reconhecimento institucional dos núcleos, por meio da ação de protagonistas na situação de defesa dos direitos de inclusão, inclusive na mediação e na participação com direito a orientações e sugestões em práticas e metodologias pedagógicas e de forma interdisciplinar. Nota-se, ainda, o desinteresse pelo tema de proposta de capacitação na área da inclusão, verificada pela baixa adesão nas participações nos cursos ofertados pela equipe de acessibilidade, cabendo um aprofundamento científico sobre essa constatação.

Conclui-se das análises dos eixos temáticos que, embora os professores demonstrem um discurso a favor da inclusão, suas práticas não conseguem atender os alunos com deficiência em sua singularidade. O que se observou foram metodologias com poucas mudanças que não atendem às necessidades dos alunos, tendo este que se adaptar ao método do professor.

Favorece para essa situação a ausência de tecnologias assistivas de grande impacto, o receio de o professor não atender às expectativas dos alunos, ou em mudar constantemente e de várias formas sua metodologia, ocasionando-lhe um desgaste físico e mental; e ainda o receio de o aluno com deficiência se indispor com o professor. No entanto, é premissa a compreensão de que esse processo de inclusão esteja em construção tanto pelo docente quanto pela própria instituição de ensino, a qual tem responsabilidade social.

Dito isso, conclui-se que os pesquisadores selecionados identificaram que as dificuldades presentes na prática docente estão relacionadas às lacunas formativas, que vão desde o processo de formação Lato Sensu ao Stricto Sensu. Essas lacunas podem ser identificadas como barreiras pedagógicas, metodológicas e de comunicação, e se relacionam entre si. E quando não são sanadas, não atendem à diversidade de público que adentra o ambiente universitário, provocando, assim, desmotivação, sentimentos de incapacidade e de não pertencimento e, conseqüentemente, a evasão acadêmica.

Quanto aos aspectos pedagógicos, observam-se atitudes do corpo técnico que interferem diretamente no processo de aprendizado do aluno com deficiência. São elas: há profissionais que estão dispostos a mudar didática e metodologicamente para atender aos alunos que necessitam de novas metodologias; por outro lado, há aqueles que acreditam não ser de sua responsabilidade essas mudanças, mas sim do aluno, que precisa se adaptar às novas realidade da Educação Superior; e outros ainda consideram que não é possível estabelecer diversas metodologias em uma mesma turma, pois demandaria muito tempo na elaboração e na confecção dos materiais, o que consideram ser uma sobrecarga de trabalho.

Vale ressaltar que é inegável que o professor precisa contar com toda a estrutura da universidade no que tange à questão de sala de aula com capacidade adequada de alunos, com

apoio dos núcleos de acessibilidade e com a valorização profissional. Tanto professores e alunos quanto as instituições de Educação Superior precisam contar com o aparato do Estado no que se refere à questão das tecnologias assistivas, das condições de acessibilidade física e arquitetônicas e de políticas públicas que assegurem não apenas a inclusão, mas a permanência e o sucesso desse aluno no ambiente universitário.

Desse modo, compreende-se que é por meio do processo reflexivo que o professor se constitui como profissional ativo em seu espaço de trabalho: a sala de aula. E é nesse processo de reflexão que evolui para se adequar a cada realidade, que é dinâmica e plural. Portanto, a formação na perspectiva da inclusão deve se constituir como um ato contínuo. Não cabe mais ao professor, ao gestor e à equipe técnica atuarem de forma paliativa, há que se assumir um posicionamento em favor da inclusão e intervir em situações em que não há o cumprimento da legislação quanto aos aspectos metodológicos. Não se trata também de apenas fazer o mínimo, considerando que apenas o tempo adicional irá resolver o problema da questão metodológica.

Em relação aos aspectos metodológicos frente ao aluno com deficiência, conclui-se que o professor precisa rever os seus conceitos! Precisa indagar ao aluno por qual método ele aprende, porque ele aprende! Passou pela Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Médio, fez o processo seletivo via ENEN/SISU/ Vestibular da mesma forma que o aluno que não tem deficiência, ou seja, tem possibilidade de concluir o Ensino Superior tal qual o aluno que não tem. Por isso, o professor universitário, não pode desconsiderar o modo como esse aluno tem se desenvolvido intelectualmente. Precisa, acima de tudo, transcender o olhar para além da deficiência e olhar para as potencialidades!

Quanto ao referencial teórico que estruturou este trabalho dissertativo, o materialismo histórico-dialético, ele nos leva à reflexão de que o trabalho – o seu, o meu, o do docente universitário, da equipe técnica e dos futuros profissionais que atuarão em diversas áreas dos saberes, seja no âmbito público ou privado – continuará subordinado aos interesses do sistema capitalista.

O discurso mundial pela inclusão se apresenta revestido pelo lema de Proteção Social, principalmente no movimento mundial de Todos pela Educação (1990), o qual é compreendido mais uma vez como uma estratégia de o capitalismo se reorganizando para atender aos próprios interesses do sistema, todavia revestido de um discurso mais ligado à proteção social, uma vez que precisa acalmar uma parcela da população que se mantém à margem da sociedade: as minorias sociais, isto é, “os excluídos socialmente”.

Na contemporaneidade, o desafio está posto ao sistema de ensino brasileiro pelo neoliberalismo, permeado por mudanças políticas, culturais, econômicas e tecnológicas que subsidiam o processo de inclusão educacional, mudando as formas de as pessoas se relacionarem umas com as outras. Essas formas de relacionamento muitas vezes vêm acompanhadas por preconceitos e estigmas e, por isso, as universidades precisam estar abertas a novas formas de se educar, renunciando o conservadorismo e as formas rígidas de avaliações.

O trabalho ora apresentado, sob a forma de pesquisa documental-bibliográfica, não tem a pretensão de exaurir o tema do objeto de análise, ou seja, a formação do professor universitário na perspectiva inclusiva, mas poderá contribuir para fundamentar ou indicar diretrizes de políticas públicas de educação, tendo em vista que ficou constatado, nas teses e dissertações compreendidas no período de 2012 a 2022, a necessidade do estabelecimento de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, exigindo-se uma revisão constante tanto da formação inicial quanto da formação continuada de seu corpo técnico, pois assim poderá haver a oportunidade de formar outros profissionais em ambiente consolidado por meio de uma nova cultura: a inclusiva!, ainda que estejamos subordinados ao sistema opressor: o sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

AGRELLO, Marisa Pascarelli. **Formação Continuada dos professores na Educação Superior: conhecimento, competências e atitudes**. Curitiba/PR: Editora Appris, 2020.

ANDES. **Nota do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Educação Superior (ANDES)**. Disponível em: <https://andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-o-rEUNI-dIGITAL0/page:6/sort: Conteudo.updated/direction:desc>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ANACHE, Alexandra Ayach. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Meirelles de (org.). **Educação especial diálogo e pluralidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 49-59.

ANACHE, Alexandra Ayach.; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 115-125, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTr6Hgx4ZfLdkgRPhb/abstract/?lang=pt#>: Acesso em: 15 maio 2023.

ANACHE, Alexandra Ayach.; MADRUGA, Rosely dos Santos. Tendências das pesquisas sobre inclusão na Educação Superior: contribuições da teoria histórico-cultural. **Educação e Fronteiras**, v. 8, n. 22, p. 47-61, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9044>. Acesso em: 20 maio 2023.

ANACHE, Alexandra Ayach.; MITJÁNS, Albertina Martinez. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, p. 253-274, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572007000200006&script=sci_abstract. Acesso em: 20 nov. 2023.

ANACHE, Alexandra Ayach.; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Entrevista com Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache-Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional-ABRAPEE. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/nqJ54z3RxXXJz6XKpRRwnFH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **A constituição do proletariado e sua práxis revolucionária**. Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora, v. 1, p. 97-114, 2015.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Resolução 37/52. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**, de 03 de dezembro de 1982. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/programa_acao_mundial.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Resolução n.º L. 44 (XLIV). **Convenção sobre os Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 20 maio 2023.

AVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior**: análise de professores sobre o contexto pedagógico. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. 2017. Disponível em: <http://www.tedebr.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/2773#preview-link0>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação Inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/33213/32733>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BASSO, Eduarda *et al.* Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior 1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 453-464, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0147>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **Docência e inclusão do estudante com deficiência na Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. 2022. 364f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48538>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BOHNERT, Gina de Oliveira Mendonça. **Inclusão no ensino superior**: uma proposta de ação. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/24924>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2018. 112 p.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 56 a 58.

BRASIL. **Manual do Programa de Crédito Educativo**. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº

10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 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. Guatemala, 2001a. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 28 maio 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília/DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 6.949**, 25 ago. 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 12-12, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de agosto de 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 out. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador programa INCLUIR - acessibilidade na educação superior SECADI/SESu-2013**. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE):** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília/DF: SEMESP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE- 2022.** Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_d_o_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Relatório mensal de balanços.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDE), 2023. Disponível em: file:///C:/Users/55679/Downloads/relatorio_2023_mar.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRITO Fernanda Cristina de; COSTA, Vanderlei Bolbino da (Org.). **A Formação Docente na Escola Inclusiva:** olhares perspectivas e deferentes abordagens. Curitiba: CRV, 2018. 118p.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.

CARVALHO, Francisca Samara Teixeira. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas:** estudo de caso em uma Instituição Pública Federal de Educação Superior na Cidade de Fortaleza-Ceará. 2013. 117f. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7523>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CASAGRANDE, Rosa de Castro. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3169>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CIRINO, Roseneide M. Batista. **Atividade Docente no Processo Educativo dos Estudantes Universitários para Atuar com a Diversidade Humana em Âmbitos Inclusivos.** 2015. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/RS, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1196>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CORRÊA, Ana Bárbara Assunção Vazquez. **Educação inclusiva na Educação Superior:** saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5096>. Acesso em: 15 jan. 2023.

COSTA, Vanderlei Bolbino da. As marcas sociais da deficiência: os desafios da formação docente. *In:* Brito e Da Costa (Org.). **A Formação Docente na Escola Inclusiva:** olhares perspectivas e deferentes abordagens. Curitiba: CRV, 2018. p. 99-110.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, p. 143-158, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/rGyMFsTqfMRLgqjJkRrGnbx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 maio 2023.

DA COSTA, Vanderlei Balbino; NAVES, Renata Magalhães. A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 966-982, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13511/9014>. Acesso em: 16 maio 2023.

DA SILVA, Marcilene Magalhães; DINIZ, Margareth. **Inclusão na Educação Superior**: estudo de caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999 (Promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001). Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 28 maio 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 10 de junho de 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/guardar>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência**: a crítica feminista. 2003. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 2012. São Paulo: Ed. Brasiliense. 80p.

FIELD'S, Karla Amâncio Pinto. **Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva**. 2014. 200f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/465d15cb-f075-4e20-8cee-7b35f1fb48cf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FILIPAK, Sirley Terezinha; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. A democratização do acesso à Educação Superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2017000401241&script=sci_arttext. Acesso em: 21 maio 2023.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares / Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Coordenação: ANDIFES-UFU, PROEX, 2012.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila)

FREIRE, Gilberto Martins *et al.* Educação e inclusão na Educação Superior: reflexões e práticas. *In: Ivan Vale de (Org.). Educação Inclusiva no Brasil: História, gestão e políticas (Coleção Educação Inclusiva no Brasil, Volume 1)*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019. p.199-218.
FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/>. Acesso em: 20 out. 2023.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 10, 2013. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994/820>. Acesso em: 31 jul. 2023.

GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena. **Práticas pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. Junqueira & Marin Editores, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. Educação Superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 171-190, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 25 jun. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. (Org.); CARVALHO, R. de. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre/RS: Artmed Editora, 2010.

JÖNSSON, Ture. De la educación tradicional a la inclusiva: um cambio de práticas. **Em Marcha**, Bruxelas, n.3, p. 6, maio 1996.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Diálogos com a diversidade: Sentidos da inclusão**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas públicas e educação especial: contribuições da UFMS. *In*: JESUS, Denise Meirelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006. p. 75-85.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LEONARDO, Fátima Cristina Luiz. **Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários**. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://bdt.d.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1073>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LOPES, Ana Paula de Sousa. **A tecnologia assistiva para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: concepção e avaliação de um portal educacional para auxiliar a prática docente**. 2019. 141 folhas. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <http://www.tede.bc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/2773#preview-link0>. Acesso em: 15 jan.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Inclusão e Educação Superior: ambiguidades de um Discurso**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abril 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Maria Teresa Eglér Mantoan e Rosângela Gavioli Pietro. São Paulo: Summus, 2022. p. 15-30.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2022.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à Educação Superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 23 e230098, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VW9YBNPcKcfrnqtyMCMcVxm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2023.

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior e a formação continuada do docente universitário**. 2019. 276f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28098>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22407>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo; MELO, Geovana Ferreira; MALUSÁ, Silvana. A socialização profissional de professores na educação superior. **Educação e Filosofia** (UFU. Impresso), v. 26, n. 2012Esp., p. 259-288, 2012. Disponível em:

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (Org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015. 194 p.

NANTES, Janete de Melo. **A Constituição do intérprete de língua de sinais na Educação Superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro**. 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/631>. Acesso em: 15 jan. 2023.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Curso livre Marx-Engels: **A criação destruidora**. V. 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Coord. Antônio Nóvoa – 2a. ed. (Nova Enciclopédia). Lisboa, Portugal: Dom Quixote.1995.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na Educação Superior: Novas Tessituras para o Campo da Docência Universitária**. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34788/1/TESE%20GRACY%20KELLY%20ANDRADE%20PIGNATA%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas**. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29453>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 8 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 8 abr. 2023.

ORSO, Paulino José. Elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica. **Roteiro**, v. 45, p. 1-6, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100210. Acesso em: 20 maio 2023.

OTALARA, Aline Piccoli. **A formação de professores para o trabalho com deficientes visuais: uma experiência inicial de colaboração a partir do desenvolvimento de materiais didáticos**. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/aafed96e-2e73-4213-b023-f0c43563628c>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PIECZKOWSKI, Tânia Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208 f. (Doutorando em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185151>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PIN, Aline Keryn. **Inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no Estado do Paraná**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/889?mode=full>. Acesso em: 15 jan. 2023.

REZENDE, Evelin Oliveira de. **Formação de professores e a interveniência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia para Educação Especial**. 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3152/5634.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 maio de 2023.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LIZZI, Elisângela Aparecida da Silva. Perfil dos Estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação

Superior brasileira antes da Lei de Reserva de Vagas. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9175>. Acesso em: 8 jan. 2024.

ROSA, Solange Aparecida da; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Escola e formação escolar: reflexões a partir da produção do Grupo de Trabalho Educação Fundamental da ANPEd (2000-2005). **Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd)**, 2009.

SALES, Jefferson Falcão. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior**: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará. 2021. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58078>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SANTOS, Carla Renata. **Ensino de Física em uma perspectiva inclusiva na formação inicial de professores**. 2022. 129f. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/28243>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SANTOS, Geandra Claudia Silva.; ANACHE, Alexandra Ayach. Contribuições de V. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual: apontamentos introdutórios. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2023. DOI: 10.14393/OBv7n1.a2023-70235. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70235>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SANTOS, Janete dos. **Acesso à Educação Superior**: a utilização do ENEM/SiSU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2014. Disponível em https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15231/1/Janete%20dos%20Santos_disserta%3%a7%3%a3o.pdf. Acesso em: 8 maio 2023.

SANTOS, Neusa de S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, a. XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 22 jul. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, a. X, n. 58, p. 8-16, 2007. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação inclusiva na Educação Superior para alunos surdos**: resistências e desafios. 2017. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo

Fundo, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212902>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; ANACHE, Alexandra Ayach. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. Esp. p. 1018-1037, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SIQUEIRA, Ana Railene de Paula. **Acessibilidade e inclusão na Educação Superior: limites e possibilidades nas concepções de professores de um curso de bacharelado em Direito**. 2021. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba/PR, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/596>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF, 2013b (Série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais), 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

SOUSA, Oscar C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. *In*: TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. (Org.) **Ensinar e aprender na Educação Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 3.ed. v.13. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 35-77.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andrea Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64–80, jan./abr. 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746>. Acesso em: 3 mar. 2024.

SOUZA, Andreia Cristina Leite. **Libras no curso de pedagogia: a construção de representações sobre alunos com surdez**. 2016. 126 f. Dissertação (Educação em Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/3f64ba03-fe80-4c60-a53d-4fb68f029681>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SOUZA, Karina Silva Molon de. **A aprendizagem docente e a inclusão de Cotistas B em novos contextos na universidade**. 2016. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3516>. Acesso em: 15 jan. 2023.

TAMAZI, Gustavo Machado. Práticas inclusivas do ensino das artes no contexto escolar. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. (Org.). **Todos pela inclusão escolar – dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021, p.78-85.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 17.ed. 2014. Reimpressão, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

UNICEF. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ZOLA, Irving Kenneth. Toward the necessary universalizing of a disability policy. **The Milbank Quarterly**, New York, v. 67, sup. 2, p. 401-428, 1989.