

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LORRANE STÉFANE SILVA

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM ESPAÇO PARA
TODAS/AS: AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES
UNIVERSITÁRIOS/AS RUMO A INCLUSÃO DE EDUCANDOS/AS
COM DEFICIÊNCIA.**

UBERLÂNDIA

2021

LORRANE STÉFANE SILVA

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM ESPAÇO PARA
TODAS/AS: AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES
UNIVERSITÁRIOS/AS RUMO A INCLUSÃO DE EDUCANDOS/AS
COM DEFICIÊNCIA.**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de
Uberlândia, como exigência para obtenção do Título
de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Dra. Vanessa T. Bueno Campos

UBERLÂNDIA

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

| | |
|--------------|--|
| S586 2021 | <p>Silva, Lorrane Stéfane, 1991-</p> <p>A educação superior como um espaço para todos/as [recurso eletrônico] : as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência / Lorrane Stéfane Silva. - 2021.</p> <p>Orientadora: Vanessa T. Bueno Campos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.79 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Campos, Vanessa T. Bueno, 1959-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 37</p> |
|--------------|--|

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Educação | | | | |
| Defesa de: | Dissertação de Mestrado Acadêmico, 39/2021/749, PPGED | | | | |
| Data: | Dez de fevereiro de dois mil e vinte e um | Hora de início: | 14h30 | Hora de encerramento: | 17h30 |
| Matrícula do Discente: | 11912EDU028 | | | | |
| Nome do Discente: | LORRANE STÉFANE SILVA | | | | |
| Título do Trabalho: | "A Educação Superior como um espaço para todos/as: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência" | | | | |
| Área de concentração: | Educação | | | | |
| Linha de pesquisa: | Saberes e Práticas Educativas | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "Desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação superior: contribuições de ações formativas à prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG" | | | | |

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM, Camila Lima Coimbra - UFU e Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/02/2021, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/02/2021, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Usuário Externo**, em 11/02/2021, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2559091** e o código CRC **00264B19**.

LORRANE STÉFANE SILVA

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM ESPAÇO PARA TODAS/AS: AS
NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS/AS RUMO A
INCLUSÃO DE EDUCANDOS/AS COM DEFICIÊNCIA.**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de
Uberlândia, como exigência para obtenção do Título
de Mestra em Educação.

Uberlândia (MG), 10 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Vanessa T. Bueno Campos
(PPGED - UFU | orientadora)

Dra. Camila Lima Coimbra
(PPGED - UFU | membro interno)

Dra. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar
(IFTM | membro externo)

Dra. Cirlei Evangelista Silva Souza
(Instituto de Psicologia UFU | membro interno)
1ª Suplente

Dra. Polyana Aparecida Roberta Silva
(IFTM | membro externo)
2ª Suplente

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que assim como eu tem algum tipo de deficiência. Essa pesquisa realizada por uma pessoa com deficiência visual é prova de que a capacidade é sinônimo de garra, de luta, de bravura; é prova de que a autonomia se conquista com sua voz no mundo, com o mundo e para o mundo; é prova de que a aprendizagem se constrói com pequenos e grandes saberes.

Dedico essa pesquisa a nós pessoas com deficiência porque grande parte da sociedade quer que acreditemos que não somos capazes de viver com de viver plenamente. Mas, viver plenamente não significa “ser normal”, viver plenamente é conviver com a diferença em si e ainda assim ter sonhos para sonhar, ter metas a alcançar. Viver plenamente é ser grato/a por cada pequeno ou grande passo em direção daquilo que se almeja. Viver plenamente é estar em conformidade com o momento que se vivencia: chorar e sorrir, fraquejar e (re)erguer-se, sofrer e deleitar-se. Viver plenamente é simplesmente ser humano/a e respeitar seus limites e desenvolver suas habilidades.

A nós, pessoas com deficiência, dedico esta pesquisa que foi desenvolvida para corroborar com o exercício da docência universitária na perspectiva da educação para todos/as. E nós fazemos parte destes/as todos/as e, portanto, precisamos ser devidamente incluídos/as na Educação Superior para que tenhamos êxito acadêmico e, porque não dizer, realização profissional?

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa concluída e eu tenho muito a agradecer, pois enfrentei desafios, atravessei barreiras, encarei medos e inseguranças. Mas com uma rede de apoio consegui vencer tudo que poderia ser empecilho e tudo que poderia me paralisar. Mesmo com dificuldades prossegui e consegui o tão esperado título de Mestra em Educação.

Começo agradecendo a Deus que sempre ouve minhas preces e em sua bondade me concede paz em meio às tempestades, me sustenta em minhas fraquezas e me dá sabedoria para lidar com as adversidades.

Agradeço à minha família: meu pai Roberto, minha mãe Ivanilda, minha irmã Rayane, meu irmão Matheus, meu cunhado Rafael e à minha eterna bebê Isabelly. Vocês são tudo para mim, o amor de vocês me faz crescer e vencer.

Agradeço à Claudia Dechichi que esteve me dando suporte psicoterapêutico ao qual me ajudou a enfrentar crises depressivas e crises de ansiedade. Ela tem me mostrado a resiliência que há em mim e que nenhum desafio é grande demais que não possa ser enfrentado.

Agradeço ao meu círculo de amizade em especial menciono minhas amadas amigas Carolina, Gisela e Helga e ao meu grande amigo Lucas que ouviram meus desabafos, aguentaram minhas (várias) ausências, me deram apoio e me mostraram que sou uma mulher forte e corajosa.

E por falar em amizade, devo mencionar minha gratidão às amigas que ganhei de presente durante o Mestrado: Fernanda, Maria Clementina, Rafaela e Sarah. Sabemos que essa jornada acadêmica exige muito esforço, dedicação e compromisso e por vezes me senti cansada, desanimada e vocês sempre me incentivaram a prosseguir. Suas palavras amáveis me fizeram recuperar o fôlego para persistir pois percebi com expressões sinceras que me admiram e acreditam em meu potencial.

Agradeço às/aos colegas GEPDEBS-ianos que compartilharam comigo saberes, lutas e resistências. Agradeço ainda às professoras Geovana Ferreira Melo e Vanessa T. Bueno

Campos que coordenam o GEPDEBS e dedicam muitas energias para fazer do GEPDEBS um grupo com afetividade, amorosidade e criatividade.

Agradeço em especial à professora Vanessa que além de coordenar o GEPDEBS fez o trabalho de orientação da pesquisa. O trabalho compartilhado, as forças somadas e as aprendizagens construídas em conjunto resultaram na minha realização.

Agradeço ao PPGED por ter me recebido e ter tornado possível minha titulação.

Agradeço à equipe do DEPAE que garantiu a acessibilidade do acervo bibliográfico, dos materiais didático-pedagógicos. Em especial, agradeço aos/às monitores/as que me assistiram de diversas formas durante a realização da pesquisa. E à Késia, técnica administrativa em Educação que assim como eu, tem deficiência visual e me incentiva a querer e a buscar sempre mais.

Agradeço às professoras Camila Lima Coimbra e Cirlei Evangelista por participarem da minha banca de qualificação e terem feitos apontamentos importantes para a finalização da pesquisa.

Agradeço às professoras Camila e Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar por terem aceito o convite de participar de minha banca de defesa, momento tão aguardado por mim e por minha orientadora, a divulgação do resultado de nossos esforços.

Agradeço aos/às partícipes da pesquisa, que foram solícitos e cordiais e em suas colaborações.

Agradeço à UFU instituição que estou vinculada desde a graduação e que impactou de forma imensurável minha vida.

Agradeço à CAPES pela concessão de bolsa de Mestrado, que me propiciou a oportunidade de dedicar-me exclusivamente à pesquisa.

E por fim, e não menos importante, agradeço à Mara que me concedeu abrigo durante o curso do Mestrado. Ter um espaço de privacidade para estudar foi muito importante para meu

percurso formativo, afinal, foi neste espaço de privacidade, no silêncio da solidão que pude fazer reflexões críticas sobre meu processo de formação e pude realizar minhas atividades acadêmicas.

Eu sou só gratidão a toda essa rede de apoio, vocês fazem parte de minha vida e fizeram parte do meu processo formativo de mestra. Muito obrigada de coração!

Queira! (Queira!)
Basta ser sincero
E desejar profundo
Você será capaz
De sacudir o mundo
Vai!
Tente outra vez!
Humrum!

Tente! (Tente!)
E não diga
Que a vitória está perdida
Se é de batalhas
Que se vive a vida
Han!
Tente outra vez!

(Trecho da música Tente Outra Vez de Raul Seixas)

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado insere-se na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem como objeto de estudo a formação permanente de docentes universitários/as na perspectiva da Educação para todos/as. A pergunta principal que orientou a investigação foi: quais são as necessidades formativas de docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da UFU que lecionaram para educandos/as com deficiência? O objetivo geral da pesquisa foi: identificar e analisar as necessidades formativas de docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da Universidade Federal de Uberlândia para que a inclusão de educandos/as com deficiência seja efetiva. Os objetivos específicos foram: apreender a partir da interlocução com docentes da UFU de diferentes áreas do conhecimento os saberes necessários para uma prática educativa inclusiva a fim de contribuir para a formação autônoma e emancipatória de educandos/as com deficiência; analisar a partir do diálogo com docentes da UFU de diferentes áreas do conhecimento se a formação permanente possibilita a (re)pensar na Educação Superior na perspectiva de todos/as. Elaboramos nossa discussão sobre a educação na perspectiva de todos/as embasadas em Aranha (2005); Diniz (2012); Diniz, Barbosa e Santos (2009); Freire (1996, 1987, 1982, 1967); Sampaio e Sampaio (2009) entre outros, em documentos da ONU como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e na legislação brasileira, como a Constituição Federal, a LDBEN e a LBI. Dissertamos sobre necessidades formativas de docentes universitários/as pautadas em Freire (1997, 1996, 1981); Campos (2010, 2017); Imbernón (2012, 2017); Melo e Campos (2019), Pimenta e Anastasiou (2002). No que tange ao percurso metodológico, esta é uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Construímos os dados mediante aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada com 8 docentes da UFU que lecionaram para educandos/as com deficiência e analisamos os dados segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir da interlocução com os/as colaboradores/as da pesquisa depreendemos que a presença de políticas públicas não é suficiente para garantia de educação para todos/as de qualidade. Na UFU há uma tentativa de promover a efetiva inclusão, mas os/as colaboradores/as indicaram fragilidades que impedem a promoção da equidade nas condições de acesso e permanência dos/as educandos/as com deficiência, tais como: a estrutura arquitetônica carece de adequações, falta de divulgação do trabalho realizado pelo núcleo de acessibilidade, carência de recursos materiais e humanos. Sobre as necessidades formativas, os/as colaboradores/as apontam que a comunicação com educandos/as surdos/as é dificultada por não saberem Libras, que a ausência de diálogo entre diferentes setores da UFU os impossibilitam de pensar em meios de tornarem suas práticas inclusivas, pois muitas vezes não sabem que existem educandos/as com deficiência em suas turmas. Diante destas dificuldades identificadas nos relatos dos/as docentes consideramos indispensável que as IES ofereçam uma educação de qualidade e garantam ações que favoreçam não só o ingresso de pessoas com deficiência, como a permanência e a conclusão dos cursos de graduação.

Palavras-chave: Docência Universitária. Necessidades Formativas. Formação Permanente. Educação para Todos/as. Educandos/as com Deficiência.

ABSTRACT

This master's research is part of the line of research Knowledge and Educational Practices of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia and its object of study is the permanent training of university teachers in the perspective of Education for all. The main question that guided the investigation was: what is the training needs of professors of undergraduate courses in different areas of knowledge at UFU who taught to students with disabilities? The general objective of the research was: to identify and analyze the training needs of teachers of undergraduate courses in different areas of knowledge at the Federal University of Uberlândia so that the inclusion of students with disabilities is effective. The specific objectives were: to learn from the dialogue with professors from UFU from different areas of knowledge the knowledge necessary for an inclusive educational practice in order to contribute to the autonomous and emancipatory training of students with disabilities; analyze from the dialogue with professors from UFU from different areas of knowledge if permanent training makes it possible to (re) think about Higher Education from the perspective of all. We elaborated our discussion about education from the perspective of everyone based on Aranha (2005); Diniz (2012); Diniz, Barbosa and Santos (2009); Freire (1996, 1987, 1982, 1967); Sampaio and Sampaio (2009) among others, in UN documents such as the World Declaration on Education for All, and in Brazilian legislation, such as the Federal Constitution, LDBEN and LBI. We talked about the training needs of university professors / those based on Freire (1997,1996,1981); Campos (2010, 2017); Imbernón (2012, 2017); Melo and Campos (2020), Pimenta and Anastasiou (2002). Regarding the methodological path, this is an exploratory research with a qualitative approach. We constructed the data by applying a questionnaire and conducting a semi-structured interview with 8 professors from UFU who taught to students with disabilities and analyzed the data according to the Content Analysis proposed by Bardin (2011). From the dialogue with the research collaborators, we understand that the presence of public policies is not enough to guarantee quality education for all. At UFU there is an attempt to promote effective inclusion, but the collaborators indicated weaknesses that prevent the promotion of equity in the conditions of access and permanence of students with disabilities, such as: the architectural structure lacks adaptations, lack of disclosure of the work carried out by the accessibility center, lack of material and human resources. Regarding training needs, employees point out that communication with deaf students is made difficult by not knowing Libras, that the lack of dialogue between different sectors of the UFU makes it impossible to think of ways to make their practices inclusive, because they often do not know that there are students with disabilities in their classes. In view of these difficulties identified in the teachers' reports, we consider it essential that the HEIs offer a quality education and guarantee actions that favor not only the entry of people with disabilities, but the permanence and conclusion of undergraduate courses.

Keywords: University Teaching. Training needs. Permanent Formation. Education for all. Students with Disabilities.

LISTA DE SIGLAS

- ACAFE** - Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BOS** – Banco de Olhos de Sorocaba
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CECEN** - Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
- CEP** - Comitê de Ética e Pesquisa
- CEPAE** – Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
- CF** – Constituição Federal
- CONDIR** – Conselho Diretor
- CONGRAD** – Conselho de Graduação
- CONPEP** – Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação
- CONSEX** – Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
- CONSUN** – Conselho Universitário
- DEPAE** – Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
- DICAP** – Divisão de Capacitação de Pessoal
- DIFDO** – Divisão de Formação Docente
- DIREN** – Diretoria de Ensino
- DIRPS** - Diretoria de Processos Seletivos
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ESEBA** - Escola de Educação Básica
- ESTES** - Escola Técnica de Saúde
- EQ** – Estado da Questão
- FACED** – Faculdade de Educação
- FAPEMIG** – Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
- FURG** – Universidade Federal do Rio Grande
- GEPDEBS** – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior
- GEPEDI** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática em Desenvolvimento Profissional dos Professores
- HCU** – Hospital de Clínicas de Uberlândia

IC – Iniciação Científica

IES – Instituições de Educação Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro

IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

PIBID - Programa de Bolsas de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROAE – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

PROEXC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROPLAD – Pró-Reitoria de Planejamento e Administração

PROPP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PUC – Pontifícia Universidade Católica

STF - Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFU- Universidade Federal de Uberlândia

UNESP- Universidade Estadual Paulista

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIUBE – Universidade de Uberaba

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

UPIAS - Union of the Physically Impaired Against Segregation (Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação)

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 - Relação de Dissertações e Teses no Período de 2015 - 2020 em torno dos descritores: “Inclusão de pessoas com deficiência” and “Educação Superior” or “Ensino Superior” | 39 |
| QUADRO 2 - Concepções de inclusão/educação inclusiva..... | 39 |
| QUADRO 3 - Relação de Dissertações e Teses no período de 2015 - R 2020 em torno dos descritores: “Necessidades Formativas” and “Docência Universitária”..... | 45 |
| QUADRO 4 - Concepções de necessidades formativas | 45 |
| QUADRO 5 - Relação de Dissertações e de Teses no período 2015-2020 em torno dos descritores: “Desenvolvimento profissional docente” and “Saberes docentes” and “Docência universitária”..... | 48 |
| QUADRO 6 - Relação de Artigos publicados no SciElo e no Google Acadêmico no período 2015-2020..... | 55 |
| QUADRO 7 - Relação de trabalhos apresentados nas reuniões ANPEd no período 2015-2019 – GT 08, GT 11, GT 15..... | 58 |
| QUADRO 8 - Cronograma de realização das entrevistas | 72 |
| QUADRO 9 - Número de educandos/as com deficiência matriculados/as em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Uberlândia, MG - 2018..... | 75 |
| QUADRO 10 - Número de educandos/as com deficiência matriculados/as em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Uberlândia, MG – 2019..... | 76 |
| QUADRO 11 – Colaboradores/as da pesquisa | 147 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|------------|
| TABELA 1 - Quantidade de Dissertações e Teses..... | 54 |
| TABELA 2 - Quantidade de Artigos Publicados..... | 61 |
| TABELA 3 - Principais números da UFU..... | 108 |
| TABELA 4 - Número de matrículas de educandos/as com deficiência em cursos de graduação..... | 109 |
| TABELA 5 - Tipo de deficiência dos/as educandos/as matriculados na UFU em 2014 | 109 |
| TABELA 6 - Titulação dos/as docentes da UFU | 110 |
| TABELA 7 - Regime de trabalho dos/as docentes da UFU..... | 111 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1 - Autodeclaração em relação à identidade de gênero dos/as colaboradores/as da pesquisa | 79 |
| GRÁFICO 2 - Faixa etária dos/as colaboradores/as da pesquisa | 80 |
| GRÁFICO 3 - Autodeclaração dos/as colaboradores/as em relação à questão étnica-racial | 80 |
| GRÁFICO 4 - Formação inicial dos/as docentes colaboradores/as da pesquisa | 81 |
| GRÁFICO 5 - Formação na Pós-Graduação Stricto Sensu dos/as docentes colaboradores/as da pesquisa | 81 |
| GRÁFICO 6 - Tempo de atuação na carreira docente universitária antes de ingressar na UFU dos/as colaboradores/as da Pesquisa | 82 |
| GRÁFICO 7 - Tempo da carreira docente na UFU dos/as colaboradores/as da pesquisa | 83 |
| GRÁFICO 8 - Tempo de atuação dos/as colaboradores/as da pesquisa na carreira docente da Educação Básica | 83 |
| GRÁFICO 9 - Opção religiosa autodeclarada dos/as colaboradores/as | 148 |
| GRÁFICO 10 - Convívio dos/as colaboradores/as com pessoas com deficiência | 149 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1 - Organograma dos Órgãos da Administração Superior..... | 113 |
| FIGURA 2 - Organograma das Pró-Reitorias..... | 115 |
| FIGURA 3 - Estrutura Organizacional das Pró-Reitorias..... | 116 |
| FIGURA 4 - Organograma das Unidades Acadêmicas..... | 117 |
| FIGURA 5 - Biblioteca de Tecnologias Assistivas - Campus Santa Mônica UFU | 122 |
| FIGURA 6 - Biblioteca de Tecnologias Assistivas - Campus Santa Mônica UFU | 123 |
| FIGURA 7 - Biblioteca de Tecnologias Assistivas - Campus Santa Mônica UFU | 123 |
| FIGURA 8 - Concepção de Práxis segundo Paulo Freire..... | 129 |
| FIGURA 9 - Linha do tempo dos modos de perceber a pessoa com deficiência | 225 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 23 |
| 1.1. Desventuras que a educação transformou em venturas | 24 |
| 1.2. Interface entre o objeto de estudo e as produções científicas: o estado da questão | 36 |
| 1.3. Pressupostos basilares da pesquisa | 62 |
| 2. CALÇANDO AS SANDÁLIAS PARA CAMINHAR..... | 68 |
| 2.1. Abordagem e epistemologia da pesquisa | 69 |
| 2.2. Procedimentos metodológicos | 71 |
| 2.2.1. Técnica de transcrição das entrevistas | 73 |
| 2.3. Os/as colaboradores/as da pesquisa | 74 |
| 2.4. Análise de Dados | 84 |
| 2.4.1 Categorização | 85 |
| 3. EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA TODOS/AS, TODOS/AS QUEM? | 86 |
| 3.1. Entre termos: múltiplas compreensões e dimensões de deficiência | 86 |
| 3.1.1. Integração x Inclusão | 94 |
| 3.2. Breve panorama das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior a partir da Constituição Federal | 98 |
| 3.3. Universidade Federal de Uberlândia um espaço para todos/as? | 106 |
| 3.3.1. Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial | 119 |
| 3.3.2. Espaço Biblioteca de Tecnologias Assistivas | 122 |
| 4. OS/AS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS/AS FRENTE À INCLUSÃO DE EDUCANDOS/AS COM DEFICIÊNCIA: FORMAÇÃO PERMANENTE E AS NECESSIDADES FORMATIVAS | 128 |
| 4.1. Formação do/a docente universitário/a | 130 |
| 4.2. Uma (re)leitura de Pedagogia da Autonomia: elencando os saberes necessários à prática educativa inclusiva à luz de Paulo Freire | 134 |
| 4.2.1 “Não há docência sem discência” | 134 |
| 4.2.2. “Ensinar não é transferir conhecimento” | 136 |
| 4.2.3. “Ensinar é uma especificidade humana” | 138 |
| 4.3. Formação permanente e necessidades formativas de docentes universitários/as | 139 |
| 5. AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS/AS DOCENTES DA UFU FRENTE À INCLUSÃO DE EDUCANDOS/AS COM DEFICIÊNCIA | 146 |

| | |
|--|------------|
| 5.1. Bruno Sérgio: <i>sensibilidade e atenção à diversidade em cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia</i> | 150 |
| 5.2. Emanuel Justo: <i>o desafio urgente que mobiliza para a inclusão de um aprendente</i> | 157 |
| 5.3. Luísa Paciente: <i>paciência e empatia para construir uma prática educativa inclusiva</i> ... | 163 |
| 5.4. Maria Humana: <i>nada para as pessoas sem deficiência sem eles/as</i> | 169 |
| 5.5. Mariana Acolhedora: <i>a pessoa com deficiência não é incapaz, os/as docentes que não sabem planejar para inclui-la</i> | 186 |
| 5.6. Mário Educador: <i>as pessoas que necessitam de um atendimento especializado por causa dos limites impostos pela deficiência sentem diferente daquelas que não precisam</i> | 193 |
| 5.7. Marta Aprendente: <i>aprendendo com os/as educandos/as com deficiência</i> | 202 |
| 5.8. Paula Exigente: <i>a falta de oportunidade de fazer uma prática educativa inclusiva é frustrante</i> | 206 |
| 5.9. A educação para todos/as que não é para todos/as | 212 |
| 5.10. Da inclusão para a autonomia e emancipação dos/as educandos/as com deficiência ... | 216 |
| 5.11. As necessidades formativas dos/as docentes da UFU para incluir os/as educandos/as com deficiência..... | 218 |
| 5.12. Formação permanente e inclusão de educandos/as com deficiência caminham de mãos dadas | 220 |
| 6. CONCLUSÃO | 225 |
| REFERÊNCIAS | 230 |
| APÊNDICE A – Questionário censitário | 246 |
| APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada | 248 |
| APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 249 |
| APÊNDICE D – Carta convite 1 | 250 |
| APÊNDICE E – Carta convite 2 | 251 |
| APÊNDICE F – Carta convite 3 | 252 |
| ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP | 254 |

1. INTRODUÇÃO

Sou intensa demais para não viver de aventura.
Sou corajosa demais para temer a desventura.
Sou inquieta demais para me conformar com a atual conjuntura.
Sou curiosa demais para não questionar o novo.
Sou incompleta demais para não aprender mais um pouco.
Sou diferente demais para não deixar minha marca neste mundo louco.
(Lorrane, 2018)

A presente pesquisa de Mestrado está vinculada à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia - UFU e versa sobre a formação de docentes na Educação Superior na perspectiva da educação para todos/as. Todavia, para abordar a temática educação para todos/as, centramos nossa discussão na educação especial e inclusiva.

A pesquisa em educação é um ato investigativo, científico e, por conseguinte, exige a realização de um processo que compreende: a escolha do tema, a delimitação do objeto de estudo, a problematização, objetivos, fundamentação teórico-metodológica. Além disso, ela conta com a contribuição de vários/as sujeitos: autor/a e orientador/a que estão diretamente envolvidos/as nesse processo, autores/as que cooperam na construção do aporte teórico e os/a partícipes da pesquisa que contribuem para debatermos sobre a realidade vivenciada em dado contexto. Podemos dizer então, que todos esses sujeitos são os/as colaboradores/as e interlocutores/as com os quais dialogamos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Este ato investigativo e científico não está dissociado da subjetividade-objetividade de seus/suas colaboradores/as, pois a “educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.40). Deste modo, a pesquisa em educação é realizada consoante ao momento em que está inserida, ao contexto sócio-político-cultural.

Por falar em subjetividade, o início da pesquisa foi definido a partir de intenções pessoais e, posteriormente, foi definida a relevância social, cultural, política e científica. Por este motivo, nesta seção anunciamos as nossas considerações iniciais que delimitaram nosso objeto de estudo, o problema, objetivos e justificativas que nos conduziram na realização desta investigação.

Iniciamos esta seção com um verso autoral a fim de anunciar nossa subjetividade, expressa nas entrelinhas da pesquisa e cada opção, cada reflexão, cada crítica que surgiram no transcorrer do desenvolvimento do ato investigativo estão associadas à nossa percepção de mundo e às referências bibliográficas.

A introdução está organizada em três subseções, sendo que a primeira se refere à apresentação da autora¹ e os motivos pessoais que a levaram até o objeto de estudo; a segunda diz respeito à relevância acadêmica da realização desta através do estado da questão e a terceira corresponde às considerações gerais da pesquisa.

1.1. Desventuras que a educação transformou em venturas

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo [...]
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes [...]
se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor [...]
eu vou desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes [...]
sobre o que eu nem sei quem sou...
(Raul Seixas, 1973)

Tempo, tempo... nada como o tempo. Com o tempo eu aprendi a me refazer, a me desconstruir para me reconstruir. Com o tempo eu mudei, mudei sentimentos, coisas que sentia já não sinto mais, afinal, “se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor”. Mudei meus (pre)conceitos e percebi que o bonito mesmo é saudar as diferenças e “eu vou lhes dizer aquilo tudo que eu lhe disse antes”. Eu me reinventei e não é sobre quem eu fui, é “sobre o que eu nem sei quem sou”. À vista disso, faço menção desta canção de Raul Seixas, que julgo definir bem o tempo presente. O passado ficou para trás, não tem como mudar e o futuro é incerto, ainda não é meu. Mas, no presente “eu quero viver nessa metamorfose ambulante”.

Entretanto, há um valor incontestável que carrego comigo: o conhecimento. Cresci ouvindo de minha mãe e de meu pai: “estude porque se tem algo que ninguém toma de você é o conhecimento”. Ouvi isso desde quando estava sendo alfabetizada, ouvi também as desventuras que minha mãe e meu pai enfrentaram quando estavam na idade escolar, o que

¹ Por este motivo, esta subseção está redigida em primeira pessoa do singular. E no restante da pesquisa está regida em primeira pessoa do plural porque como dissemos, a pesquisa foi construída a partir da interlocução com vários/as colaboradores/as.

acarretou o abandono da escola e, conseqüentemente, isso os privou de ter um bom emprego. Contudo, isso não os isentou de educarem duas filhas e um filho com princípios e valores pautados no respeito.

Fizeram o melhor que puderam. Ensinaram a mim, à minha irmã e a meu irmão que caráter não se compra, que honestidade é fundamental, que dignidade não está correlacionada com os bens materiais que uma pessoa tem, que família é a base e que a fé faz os sonhos tornarem realidade. Sou grata por tudo isso porque esses ensinamentos me ajudaram a chegar até aqui. Através deles encontrei forças para lutar, coragem para superar os desafios e perseverança para conquistar o que sempre almejei. Hoje valorizo tudo que experienciei porque, conforme Seixas (1973) canta em um de seus versos, na música “Metamorfose Ambulante”: “é chato chegar a um objetivo num instante”, pois tudo isto contribuiu para que me transformasse no que hoje sou eu.

Hoje eu sou uma mulher que anseia pelo conhecimento, apaixonada pela educação, inconformada e ousada. Inconformada porque não meço esforços para continuar estudando, pesquisando e aprendendo. Ousada porque não tenho medo de desafios, eles podem me assustar, mas não me parar. Inconformada porque decidi deixar o convívio familiar para ir em busca de uma formação de qualidade. Ousada porque me mudei para um lugar que até então era estranho para fazer meu curso de graduação sem ao menos saber como me manteria em tal lugar. Vou explicitar um pouco de minha trajetória para que entendam o que estou dizendo...

Minha educação básica cursei em escolas da rede pública de Patos de Minas - MG, sendo que o Ensino Fundamental foi na rede municipal e o Ensino Médio, na rede estadual. Só salientando que ao final do Ensino Médio eu comecei a trabalhar como Jovem Aprendiz e o finalizei no turno noturno. Considero que ao cursar o 3º ano do Ensino Médio noturno nesta instituição escolar não tive boas condições de aprendizagem, isto porque a hora/aula era reduzida e, conseqüentemente, os/as professores/as apenas ministravam o conteúdo e não havia aquele tempo de diálogo para que os/as professores/as respondessem nossas dúvidas.

Foi nessa época que comecei a me preocupar com a continuidade de minha formação. Eu trabalhava na Secretaria de Estado da Fazenda e os chefes da mesma instituição aconselhavam a mim e às outras jovens aprendizes a pensar em nossa profissionalização, pois sabiam que estávamos no grupo de jovens em condições de vulnerabilidade socioeconômicas. Por conseguinte, nos incentivavam a fazer cursos de graduação e aproveitar a oportunidade que estávamos tendo para estabelecer contatos para garantir relocação no mercado de trabalho quando o contrato na instituição findasse. Nos aconselhavam ainda a fazermos cursos de

administração, ciências contábeis ou na área de agronegócios, que são as áreas com maior empregabilidade na cidade. Desta maneira, acatando a este conselho, estava decidida a cursar contabilidade, e além do mais, tinha afinidade com a área de exatas. Então, ao recepcionar os contadores na instituição eu comecei a expor o meu desejo, no entanto eu mal sabia o que a vida me reservava...

Já em meados de 2008, comecei a fazer cursos de informática básica, porque ao final deste ano concluiria o Ensino Médio e decidi começar a investir em minha profissionalização. Em 2009 fiz cursos profissionalizantes de auxiliar administrativo e recursos humanos, que era um diferencial no currículo. Concomitantemente, minha irmã e eu compramos nosso primeiro computador e assinamos internet. Nosso ingresso na era digital se deu a partir de então. Na mesma época, percebi que minha visão estava muito ruim.

Eu já sabia que tinha astigmatismo e miopia, fui diagnosticada aos 6 anos de idade, no meu primeiro ano escolar. A professora percebeu que eu não enxergava bem o que estava escrito na lousa e logo solicitou à secretaria da escola que me encaminhasse ao Oftalmologista. Foi quando eu comecei a usar óculos. Contudo, na adolescência eu parei de usá-lo por vergonha, afinal, na época pouquíssimas crianças usavam óculos e por isso eu sofria o que hoje denominamos de *bullying*.

O médico informou que por eu não usasse o óculos, afetaria mais a minha visão, e, nesse caso, não haveria outra alternativa. Aos poucos fui me readaptando porque já estava com um grau muito alto e passei a ser a menina do óculos “fundo de garrafa”. Os comentários depreciativos contribuíram para que eu ficasse deprimida. Percebendo minha situação, os chefes dessa instituição me chamaram em particular e conversaram comigo. Fizeram com que eu percebesse que minha situação era delicada e que merecia uma atenção especial, porque, eu não conseguia ler os documentos que recebia. Além disso, me disseram que, ao usar o computador eu estava me aproximando muito da tela. Depois de muita conversa, eles me perguntaram como minha família lidava com essa situação e eu os contei que não faziam ideia de tudo o que estava acontecendo, porque eu pagava as consultas e ia sozinha e eu não contava absolutamente nada para meu pai e minha mãe.

Logo que saí dessa conversa liguei no consultório médico e marquei uma consulta. No dia da consulta exigi uma explicação. O médico me orientou a colocar lente de contato e no período de adaptação me dei conta que a lente não parava em meus olhos. Voltei ao médico dizendo que ele tinha feito a medida errada. E foi aí que ele pediu alguns exames específicos. Na mesma semana eu paguei para fazê-los. Minha vida desabou... descobri que tinha ceratocone

em estágio avançado e que precisava urgentemente procurar tratamento médico em outra cidade porque em Patos de Minas não dispunha de recursos suficientes.

Nesse dia queria acabar com minha vida. Eu tinha planos de tirar a habilitação de motorista, de fazer uma graduação, de começar a procurar emprego, pois meu contrato já estava vencendo – isso foi no dia 16/11/2009, faltando exatamente um mês para completar a maioridade. Eu saí andando pela cidade sem rumo, chorando e pensando em meios de tirar minha vida. Só conseguia lembrar o quanto já tinha sido rejeitada, o quanto já tinha sofrido por simplesmente usar óculos; como sequer conseguia me autoaceitar, não acreditava que minha família aceitaria tal situação. Ao cair da tarde decidi voltar para casa. No caminho reuni forças para contar, para minha família, tudo o que se passava.

Quando cheguei em casa, minha mãe me deu um abraço aliviada, pois já estava desesperada, visto que, havia passado algumas horas do horário regular em que eu chegava em casa, e ela já havia me ligado várias vezes, sem retorno, e também, havia ligado para parentes procurando por mim. Ela percebeu que eu estava com os olhos inchados, pelo choro, e então, se fechou comigo, em um quarto. Depois de muito chorar no colo dela, consegui finalmente falar tudo o que estava acontecendo. Conte para minha mãe que não queria mais viver, que não poderia lidar com essa situação. Ela procurou me confortar e disse que, independentemente de qualquer coisa, eu era amada por minha família, me apoiariam nesta situação e iríamos procurar maiores informações sobre o tratamento. Mais tarde, minha mãe reuniu a família e expôs a minha situação e tive total apoio. Lembro-me bem de meu pai me abraçar e dizer: “filha, não temos dinheiro, mas se preciso for, vendemos o carro, vendemos a casa, para cuidar de sua saúde. Nada disso é tão importante quanto o seu bem-estar”. Desabei a chorar, mas dessa vez, foi um choro de alívio, porque, havia recebido apoio e proteção.

Passados alguns dias, voltei ao consultório médico e dessa vez, acompanhada de minha mãe e de meu pai. Após muita conversa fomos informadas/o que eu precisaria passar por transplante de córnea. Ele nos deu a opção de buscar ajuda médica em Belo Horizonte ou em Uberlândia. Ainda, disse que, meu caso precisaria de urgência, devido ao avanço da doença. Com os devidos encaminhamentos, minha mãe começou a procurar na internet hospitais nessas cidades que ofereciam essa assistência médica e fez alguns contatos telefônicos perguntando detalhes do tratamento. Fez algumas cotações de preço e percebemos que não tínhamos recursos financeiros e que esse tratamento, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), poderia demorar anos para se concretizar.

Antes que meu pai colocasse o carro à venda, minha mãe e eu procuramos ajuda da Secretaria Municipal de Saúde de Patos de Minas. Na ocasião, fomos informadas que a Associação de Deficientes Visuais dava orientações nesses casos. Entramos em contato com a associação e nos indicaram procurar o Hospital Oftalmológico e Banco de Olhos de Sorocaba, (BOS), no Estado de São Paulo, referência no Brasil no tratamento de doenças oculares, especialmente de doenças na córnea. Recebemos algumas orientações e, inclusive, soubemos que o hospital tinha convênio com o SUS. A Associação ainda promoveu um encontro com outras pessoas que haviam passado por experiência semelhante e, finalmente, tivemos uma luz no fim do túnel. Contudo, os desafios não pararam aí. Agora, precisávamos que um médico oftalmologista da rede pública preenchesse o encaminhamento com os formulários do SUS, mas, na cidade não havia médico oftalmologista contratado.

Já em 2010, recebi a notícia que meu contrato se estenderia por alguns meses. E mesmo não parecendo, as coisas se encaminharam como deveria ser. Em maio meu contrato se encerrou, recebi todos os meus direitos trabalhistas e os guardei para investir no tratamento. Em junho, do mesmo ano, o médico oftalmologista foi contratado pelo município e pude então ter toda a documentação necessária para fazer o tratamento. No mês seguinte, consegui agendamento de consulta no BOS e lá, fiz uma série de exames e fomos surpreendidas com a notícia que o diagnóstico foi tardio e que o transplante poderia ter sido evitado, mas, na fase em que a doença estava, eu realmente teria que passar pelo transplante de córnea. Em agosto consegui a captação de córnea e no dia 11/08/2010 passei pelo transplante.

Após, exatos 7 dias retornei para Patos de Minas e recebi a notícia que minha avó estava internada há 9 dias em estado grave, após ter sofrido um acidente cerebral vascular. No mesmo dia fui visitá-la e soube que ali era nossa despedida. Após 3 dias, ela veio a óbito. Sem poder ter meu tempo de luto, retornei ao BOS com forte dor no olho transplantado. Tiveram que refazer meu transplante, pois ao chorar a morte de minha avó os pontos arrebentaram. Com esse turbulento período, não havia parado para pensar em meus planos. Mas, durante o período de repouso pós-cirúrgico eu me lembrei de cada plano e me dei conta que se tive forças para enfrentar tudo isso, poderia enfrentar outras coisas e, meus planos não precisavam ser frustrados e sim, adiados. Por questões óbvias, abri mão apenas do plano de tirar a habilitação de motorista, mas, estava decidida a compensar, focando mais na graduação. Neste momento, prometi a mim mesma, que, se preciso fosse, “moveria até montanhas” para conseguir o que eu queria.

O tratamento avançava e neste ínterim, tive algumas complicações pós-cirúrgicas, a córnea doada havia sido rejeitada pelo meu organismo. Posteriormente, avançou um quadro de

glaucoma e tive que ser submetida a outra cirurgia. Neste período, minha mãe me aconselhou a fazer um curso de graduação à distância, pois ela sabia, o quanto eu desejava isso. Diante da minha situação, era inviável assumir uma graduação presencial. Afinal, eu tinha que viajar para consultas rotineiras no BOS e essas viagens, por sua vez, demandavam tempo e dinheiro. Como as mensalidades de um curso presencial eram altas e eu tinha que ter frequência de 75%, naquele momento, realmente era impossível, assumir essa responsabilidade. Entretanto, eu decidi não seguir o conselho da minha mãe porque estava disposta a adiar, por mais tempo, aquele plano que de tão distante se tornara um sonho.

E mais uma vez as coisas aconteceram como deveriam. Em 2012, dois anos após o início do tratamento no BOS, já com as consultas com um espaço de tempo maior, eu fui contemplada com uma bolsa de curso técnico em contabilidade. Apesar de estar com baixa visão e ter demandas educacionais especializadas, eu consegui concluí-lo com sucesso no ano de 2013. Esse curso foi um divisor de águas em minha vida, porque eu percebi, que não gostaria de atuar nesta área.

Meses após o término do curso, decidimos não continuar com o tratamento no BOS. Essa decisão foi tomada quando a equipe médica nos explicou que meu organismo não reagia bem aos tratamentos e que eu seria acompanhada só para garantir que minha visão não abaixasse mais. Com isto fizemos uma reunião familiar, esclarecemos que acatamos tudo que a equipe médica indicou. Decidimos não continuar o tratamento no BOS e buscar acompanhamento em uma clínica médica em Patos de Minas, pois, já estávamos esgotados/as com a tensão das viagens e nossos recursos financeiros também já estavam escassos.

Compreendi que aquele era o momento de ir atrás do meu sonho. Decidi que faria o vestibular em um centro universitário na cidade, já sabendo que não seria na área de contábeis. Na época, optei por cursar graduação em Psicologia para atuar na área de recursos humanos. Assim, eu aproveitaria os conhecimentos que o curso técnico me oferecera e garantiria uma relocação no mercado de trabalho. Todavia, para fazer a inscrição do vestibular eu precisei de um laudo médico para solicitar as devidas adaptações em minha prova. E quando fui consultar, o médico oftalmologista me disse para não cursar Psicologia, pois este curso exigiria muita leitura e isso poderia afetar o pouco da visão que me restava. Com poucos dias para decidir o que fazer, eu recorri a testes vocacionais *online*. Em todos eles aparecia a opção de Pedagogia. Não era o que eu havia planejado, mas decidi tentar, então, fiz a inscrição do vestibular para Pedagogia. Após alguns dias eu fiz a prova, mas, não fizeram as devidas adaptações e por este motivo não consegui fazer uma boa prova. Mas, mesmo com as dificuldades, eu fui aprovada.

Eu entrei em êxtase no primeiro dia aula, finalmente, eu era uma estudante universitária. E quando fui perguntada do motivo de ter escolhido Pedagogia, eu não sabia ao certo responder. Então, com muita timidez eu copieei a resposta de alguns/as colegas: eu gosto de crianças. No decorrer do primeiro semestre descobri que poderia ser feliz sendo professora ou poderia optar por fazer uma especialização em Pedagogia Empresarial e atuar na área de recursos humanos e ir para área que eu havia almejado anteriormente.

Ao final do primeiro período, estava decidida em tentar me ingressar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Eu tinha este desejo desde quando iniciei o Ensino Médio, pois estava em alta o vestibular seriado e em dado momento foram divulgá-lo na escola onde estudava. Porém, este desejo havia se perdido, no meio do turbilhão de coisas que aconteceram. Eu o recuperei, pois soube que, após a graduação, eu poderia atingir níveis maiores e que poderia fazer Mestrado e Doutorado. Curiosa, fiz muitas pesquisas na internet e me dei conta que nas Universidades Federais me dariam maior suporte para a pesquisa e que isso seria um passo importante para conseguir ingressar no Mestrado. Assim, ao final de 2014, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pela terceira vez. Sim, eu já havia prestado ENEM, mas, não obtive nota suficiente para passar na primeira chamada e não sabia da opção de deixar o nome na lista de espera. Não foi o primeiro, mas foi o último ENEM que fiz, porque consegui aprovação no curso de graduação em Pedagogia na, tão sonhada, UFU.

Antes de falar de minha trajetória na UFU abrirei um parêntese. Hoje, analisando tudo que vivi, acredito que tudo aconteceu em seu devido tempo. Isto, porque, as políticas públicas de acesso à Educação Superior estavam se consolidando e se fortalecendo cada vez mais, durante todo aquele período em que me tratava. Então, em 2014, me lembro que o governo federal estava divulgando de forma mais ampla, usando diferentes mídias para apresentar os benefícios que o ENEM poderia oferecer. Foi nessa ocasião que soube das políticas públicas de assistência estudantil e que poderia ser beneficiada para seguir na direção do meu sonho. Abri esse parêntese para salientar, o quão importante foram essas políticas públicas. Diante da situação que enfrentei, poderia facilmente ter me envolvido com drogas, tendo em vista que tinha colegas usuários e que inclusive me ofereceram algumas vezes, ou então, poderia realmente ter dado cabo em minha vida. Mas, eu fui uma adolescente contemplada com um emprego de Jovem Aprendiz², no qual fui instruída e de certa forma, fui influenciada a seguir

² Que também foi estipulado pelas políticas públicas, em forma da Lei nº10.097/2000.

o caminho da educação. Outra importante ação foi a lei de cotas³, instituída em 2012, que possibilitou o meu ingresso na UFU.

Na UFU eu ingressei em 2015. Me mudei para Uberlândia sem saber como me manteria. Afinal, meus pais deixaram claro que não tinham condições financeiras de me manter lá. Eu recebia auxílio-doença de um salário-mínimo, mas tinha data de validade. E, sabia que não iriam renová-lo, pois eu havia procurado conselho com advogados e me informaram que em muitos anos de carreira, nunca conseguiram vencer uma ação para aposentadoria para pessoas com a doença ceratocone. Mas, sem temer o porvir, eu me mudei para Uberlândia e após três meses pagando aluguel, fui contemplada com uma vaga na Moradia Estudantil da UFU. Além disso, fui contemplada com a bolsa vale transporte e bolsa para duas refeições diárias nos Restaurantes Universitários. As políticas públicas de assistência estudantil me deram condições de permanecer e, conseqüentemente, concluir o curso de Pedagogia na UFU.

Como de costume, perguntaram aos/às ingressantes o motivo de ter escolhido Pedagogia. Quando ingressei no curso de Pedagogia da UFU minha resposta já foi diferente, eu relatei sucintamente o que me acontecera e disse que me identifiquei com a Pedagogia quando comecei a cursá-la na outra instituição,, mas sem saber exatamente, o porquê.

Neste mesmo ano, de 2015, eu fui apresentada ao Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE que é o setor responsável pela acessibilidade de pessoas com deficiência na UFU. O CEPAE me emprestou um computador para que pudesse usar de forma exclusiva e configurá-lo segundo os recursos de acessibilidade, conforme minha especificidade. O CEPAE também promoveu um treinamento com o *software* leitor de tela. Foi o primeiro contato que tive com este recurso.

Na época, eu ainda tinha dificuldade de me declarar como uma pessoa com deficiência. Assombrada com o *bullying* que havia sofrido na Educação Básica, eu tinha medo de mais uma vez ser rejeitada se me declarasse como tal. Por este motivo, tinha dificuldade de recorrer à ajuda do CEPAE para fazer adaptações de livros e de outros textos que usava nas disciplinas. Não falava para os/as docentes que precisava de material com ampliação. E ainda, ficava no fundo da sala para que ninguém percebesse que eu aproximava muito o rosto ao papel para ler ou escrever. Eu não conseguia ver o que estava na lousa e nem no projetor. Apesar de tudo,

³ Lei nº12.711/2012 que institui a reserva de 50% das vagas para ingresso em cursos de graduação em Universidades e Institutos Federais para pretos/as, pardos/as e indígenas e para aqueles/as que cursaram integralmente a Educação Básica em escolas públicas. Esta cota favoreceu meu ingresso na UFU porque já havia passado 6 anos desde minha conclusão no Ensino Médio e, não tive condições de pagar um cursinho preparatório para o ENEM. Se não fosse essas cotas, minha nota não seria suficiente para ingressar na UFU.

fingia que estava tudo bem e a consequência disso foi ter desenvolvido uma timidez demasiada que até me atrapalhava a fazer apresentações orais, pois gaguejava e tremia bastante.

No ano de 2016, descobri forte apreço pelo objeto de estudo da didática, ao cursar a disciplina de Didática II. Tive ainda oportunidade de coparticipar de uma Iniciação Científica, isso foi arrebatador, pois estava um tanto que desanimada em virtude de novas dificuldades oculares. Ali percebi que era a porta de entrada para aquilo que fui buscar na UFU, a pesquisa. E minha visão continuava piorando cada vez mais.

No ano de 2017, me encontrei em outro estado depressivo. Pensei que novamente teria que adiar meu sonho de ser diplomada porque minha mãe e meu pai queriam que eu voltasse para Patos de Minas e trancasse o curso. Eles queriam que eu ficasse mais próxima a eles para terem condições de cuidarem de mim. Não conseguia acreditar que estava tão perto de chegar e que teria que deixar tudo outra vez. Foi neste ano que tive que me adaptar ao uso de bengala e ao uso de um *software* leitor de tela tanto no computador, quanto no celular. Mesmo que atravessando mais uma fase difícil, eu percebi que precisava me reconstruir.

Primeiramente, percebi que o preconceito estava em mim e eu precisava me libertar disto para assumir o meu novo eu, a Lorrane que outrora escondia uma deficiência, agora não tinha como fugir disso, pois o uso da bengala me expôs para a sociedade como uma pessoa que tem deficiência visual. Percebi que além de ter medo de sofrer *bullying* novamente, eu tinha medo de ser vista como uma incapaz, pois era assim que eu denominava uma pessoa com deficiência. Então, o primeiro passo para reinventar o novo eu foi redefinir essa concepção. As demais coisas fluíram naturalmente, julgo que tive mais dificuldade em adaptar com a nova forma de fazer leituras, apenas com recursos de voz.

Apesar dos pesares, eu tive muito apoio para continuar essa jornada, reforçando que o preconceito maior estava dentro de mim. Encontrei em uma docente do curso de Pedagogia muita humanidade e ela me incentivou a persistir. Ela acreditou em meu potencial quando alguns/mas de seus/suas colegas de trabalho descreditaram das minhas potencialidades. Ela me ajudou a lutar pela minha acessibilidade enquanto alguns/mas de seus/suas colegas me diziam para abandonar o curso.

A professora desenvolveu estratégias para me orientar nas atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC) conforme minhas especificidades, enquanto alguns/mas de seus/suas colegas se negavam a me dar acesso ao material das aulas com antecedência para que o CEPAE pudesse fazer as devidas adaptações para mim.

Não posso deixar de registrar o apoio que tive de minhas colegas e de minhas amigas de curso que sensibilizaram com minha situação e chegaram a mandar carta em nome da turma para o colegiado do curso para que se atentassem às minhas demandas educativas especializadas.

Tive ainda total apoio do CEPAE, que se dispôs a fazer uma intervenção junto à coordenação do curso e entrou em contato com uma professora do Instituto de Psicologia da UFU para me dar um suporte com Psicoterapia, que me ajudou a compreender esse processo e a me autoaceitar. E ainda, tive apoio da Assistente Social que era gestora da Moradia Estudantil que me encaminhou para consulta no setor de oftalmologia e de psiquiatria no Hospital de Clínicas da UFU. Todos esses movimentos foram extremamente importantes, porque foi através deles que consegui concluir o curso no ano de 2018.

Em 2018, eu estava decidida a fazer o processo seletivo para o mestrado em Educação. Por isso, decidi fazer o TCC II que era optativo, para desenvolver melhor minha escrita acadêmica. Já em meados de 2018, comecei a me preparar para o processo seletivo do Mestrado em Educação. Para tanto, precisava decidir em qual linha de pesquisa iria me candidatar. Eu tinha em mente a linha Saberes e Práticas Educativas e a linha Estado, Políticas e Gestão da Educação.

A linha de Saberes e Práticas Educativas era uma opção por ter a temática de didática e a de Docência Universitária. A temática de docência universitária me atraía pelo fato de que havia começado a vislumbrar a carreira de magistério superior, visto que ao fazer estágio na Educação Básica percebi como é desafiante mediar o processo de ensino-aprendizagem com crianças e o quão as condições de trabalho são precárias e, sendo uma pessoa com deficiência visual, esse desafio se tornaria ainda mais expressivo. Então, pensando em condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, percebi que a docência universitária seria uma boa opção para mim.

A linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação também me atraía porque as políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho e de inclusão de pretos na universidade mudaram todo meu percurso. Após analisar minuciosamente, entrar no site do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e apreender o que cada linha de pesquisa estuda, optei pela linha de Saberes e Práticas Educativas e pela temática Docência Universitária.

No processo seletivo passei por problemas de acessibilidade. Solicitei à Diretoria de Processos Seletivos (DIRPS/UFU) – responsável pela organização do processo seletivo – que disponibilizassem um computador com o *software* leitor de tela ao qual estou habituada. Meu

pedido foi acatado, todavia a DIRPS não consultou o CEPAE para fazer a instalação do *software* e ele estava em uma versão mais antiga, isto interferiu em sua funcionalidade tendo que recorrer ao auxílio de ledor que, por sua vez, não estava devidamente preparado para fazê-lo. Por este motivo, eu precisei entrar com pedido de reavaliação de prova, tendo em vista que essas intercorrências interferiram no meu desempenho e consegui aprovação no processo seletivo.

Concluí o curso de Pedagogia no final de 2018 e na cerimônia de colação de grau fui convidada a falar da acessibilidade na UFU. É certo que a UFU promoveu várias ações para minha acessibilidade, mas é certo também que passei por muitos problemas de acessibilidade e que minha inclusão foi parcial. Do tempo da cerimônia de colação até o início do ano letivo de 2019 fiquei reflexiva e estava decidida a pesquisar sobre os problemas de acessibilidade na UFU.

Na primeira conversa com minha orientadora, a professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos, eu explicitiei minha trajetória e minhas primeiras ideias. Ela me incumbiu de delinear meu objeto de pesquisa, mais precisamente tentando articular uma justificativa com o que havia vivenciado durante a graduação. Nesta conversa também fui convidada a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), que é coordenado por ela e pela professora Dra. Geovana Ferreira Melo, ambas são docentes vinculadas à Faculdade de Educação e ao PPGED da UFU.

No primeiro encontro do GEPDEBS que participei evidenciaram que a marca do grupo era a afetividade. Ouvindo isso, me senti segura e pude estabelecer relações de amizade que me fizeram e me fazem crescer, pois me incentivam a continuar nessa jornada acadêmica para contribuir com o desenvolvimento de pesquisas e para incentivar outras pessoas com deficiência a buscarem a formação na Educação Superior através de meu exemplo de luta e perseverança.

No início do primeiro semestre letivo em 2019, concorri e consegui a bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao qual me propiciou a oportunidade de ter dedicação integral ao Mestrado. Ao ser contemplada com esta bolsa, refleti como os órgãos de fomento de pesquisas são importantes para a sociedade como um todo, afinal, os/as bolsistas têm a responsabilidade de produzir e divulgar pesquisas científicas, possibilitando a dialogicidade com a sociedade para a produção e disseminação do conhecimento.

Simultaneamente, nesse período, cursava as disciplinas de Fundamentos da Pesquisa Educacional, Epistemologia da Educação e Seminários de Pesquisa em Saberes e Práticas

Educativas II. Essas disciplinas foram importantes para indicar o ponto de partida e para compreender como fazer a pesquisa em educação.

Pensando em cumprir a tarefa que a minha orientadora propôs, desenvolvi alguns esquemas, na tentativa de definir meu objeto de estudo. Como havia passado por alguns problemas de acessibilidade enquanto discente do curso Pedagogia, pensei em discutir sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Curso de Graduação em Pedagogia da UFU.

Ao fazer o primeiro levantamento bibliográfico, solicitado pela docente da disciplina de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas II, soube que tinha uma pesquisa sobre esse mesmo tema. Isto me inquietou e comecei a pensar em outras vias para delimitar meu objeto estudo, sem, no entanto, conseguir chegar a uma conclusão. Nos dias que sucederam este acontecido, a docente responsável pela disciplina pediu que compartilhássemos com os/as colegas nossas primeiras considerações sobre o tema de estudo para que os/as colegas fizessem considerações que nos ajudassem a delimitar nosso objeto de estudo e o recorte espaço-temporal.

Os/as colegas fizeram importantes apontamentos que me fizeram refletir muito, contudo, foi a seguinte ponderação que mais me chamou atenção: não seria mais interessante você englobar toda a UFU? Converse com sua orientadora e discutam se é ou não viável, considerando o tempo que vocês têm para realizar a pesquisa, vocês poderiam pensar em pares, por exemplo, investigar a inclusão por área do conhecimento ou pelo tipo de curso (licenciatura, bacharelado, tecnológico).

Fiquei a pensar sobre isso, fiz novos levantamentos bibliográficos e constatei que as pesquisas referentes à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, em sua maioria, versavam sobre as demandas dos/as discentes com deficiência e poucas eram as pesquisas que focavam no trabalho docente. A partir dessa apuração tive a certeza de que voltaria a pesquisa para o trabalho do/a docente universitário/a no processo de inclusão e de ensino-aprendizagem dos/as discentes com deficiência. Porém, a minha busca pela delimitação do objeto de estudo ainda não se findara.

O semestre letivo já estava caminhando para o final e tive a oportunidade de organizar e apresentar, juntamente com mais três colegas, o seminário “O que significa tornar-se professor/a: saberes e necessidades da/na docência”, promovido pelo GEPDEBS. Essa participação clarificou o que minha ansiedade e minha angústia havia ignorado: investigar as necessidades formativas dos/as docentes da UFU para incluir os/as discentes com deficiência, afinal, como egressa do curso de Pedagogia pude perceber que os/as docentes não sabiam lidar com as especificidades decorrentes da deficiência que tenho e de certa forma isto interferiu em

meu processo de aprendizagem. Ao passo que fiquei a refletir se isso ocorreu porque tinham necessidades formativas e se esses/as docentes.

Conversando com a professora orientadora, ficamos de acordo em desenvolver uma pesquisa que gravita com esse objeto de estudo – necessidades formativas de docentes universitários/as – e que poderíamos fazer um recorte nos cursos de graduação e achar vias de integrar participantes das diferentes áreas do conhecimento, discutindo a inclusão de discentes com deficiência como um todo na UFU.

Errei? Sim, muito! Aprendi? Muito mais! Mas todo esse processo foi importante para eu entender que a pesquisa em educação é uma construção coletiva e exige formação permanente. O trajeto que percorri até chegar ao meu objeto de estudo mais uma vez me reinventou. Atualmente, se me perguntassem o porquê de ser formada em Pedagogia e o porquê de estar concluindo o Mestrado em Educação tenho convicção da resposta que darei: sou formada em Pedagogia porque seu objeto de estudo é a educação e concluí o Mestrado em Educação porque a educação mudou o curso de minha vida, me transformou e me transforma todos os dias. Logo, não fui eu que escolhi a educação, a educação me escolheu!

1.2. Interface entre o objeto de estudo e as produções científicas: o estado da questão

Somos seres inconclusos/as, porque sempre temos o que aprender. A aprendizagem por sua vez, nos leva a evoluir como seres humanizados/as, como pessoas críticas. E isto nos possibilita avaliar o mundo que nos rodeia e questionar qual é nossa função nele. Poderíamos simplesmente nos calar diante de absurdos, nos conformar com uma vida mediana, não nos posicionarmos politicamente. No entanto, como nos ensina nosso Patrono da Educação, Paulo Freire, somos seres de busca, portanto, a investigação e o questionamento nos movem.

Seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser da busca. Aí radicam, de um lado, a sua educabilidade, de outro, a esperança como estado de espírito que lhe é natural. Toda procura gera a esperança de achar e ninguém é esperançoso por teimosia [...] Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo. (FREIRE, 2000, p.55).

Neste sentido, na esperança de contribuir com a disseminação de novos conhecimentos desenvolvemos esta pesquisa em Educação. Para isso, realizamos o Estado da Questão (EQ)

para alcançar a delimitação, a intelecção de nosso objeto de estudo e a construção empírica de nossa pesquisa.

O EQ é uma técnica que tem por finalidade constatar como o tema está sendo pesquisado atualmente através de um rigoroso levantamento bibliográfico. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.4), “[...] os achados têm que estar necessariamente ou diretamente articulados ao tema: devem referenciar especificamente o que existe em publicações ou estudos com relação a este, na área de investigação do estudante/pesquisador [...]”, assim, elaboramos o Estado da Questão com o propósito de analisar as produções científicas que dizem respeito às necessidades formativas de docentes universitários/as para a inclusão de pessoas com deficiência.

Ainda segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), não existe um caminho específico a seguir para realizar o EQ, mas isso não significa que sua elaboração é despreziosa, sem método e sem rigor, antes, deve ser elaborado com cuidado e criticidade para que o/a pesquisador/a não se desassocie de suas concepções teóricas e filosóficas. Para tanto, o/a pesquisador/a deve ter certos tipos de domínios, os quais a autora e o autor destacam o domínio da literatura e o domínio conceitual.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) salientam que o/a pesquisador/a tem a opção de escolher a estrutura do EQ, todavia deve-se atentar à estrutura do texto construído para ficar evidente a autoria do/a pesquisador/a. Nesta direção, optamos por estruturar o EQ da seguinte forma: fizemos levantamentos bibliográficos⁴ de pesquisas de mestrado e de doutorado e de artigos científicos. Para identificarmos dissertações e teses realizamos pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações *online* da CAPES e para identificarmos os artigos científicos realizamos pesquisa no *Google Acadêmico*, no *SciELO* e nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Para selecionar as pesquisas, buscamos aquelas que tinham aproximação com o que desejávamos investigar, para tanto, *a priori* escolhemos aquelas em que no título tinham referência direta de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, na sequência fizemos a leitura do resumo para verificar quais diziam respeito ao trabalho do/a docente universitário/a frente à inclusão de pessoas com deficiência e para analisar quais tinham aproximação com nossas bases teóricas e filosóficas.

⁴ Vale ressaltar que quando realizamos os levantamentos bibliográficos ainda não havíamos traçado nossos objetivos e nem nossos problemas de pesquisa, porque foi através desses levantamentos bibliográficos que conseguimos delineá-los, conforme explicam Nóbrega-Therrien; Therrien (2004), o EQ possibilita definir o objeto de investigação e as categorias de análise. Por este motivo, os descritores que usamos na busca foram associados apenas às nossas primeiras projeções e aspirações para construir o projeto de pesquisa.

Selecionadas as dissertações e teses, as listamos em quadros conforme os descritores que utilizamos na busca. Em seguida, fizemos um mapa conceitual segundo os/as autores/as e na sequência apresentamos as pesquisas de forma individual, evidenciando as contribuições para a delimitação de nosso objeto de estudo e para a construção empírica de nossa pesquisa. Após esse movimento, traçamos algumas reflexões e por fim apresentamos dados quantitativos que dizem respeito à totalidade de pesquisas analisadas.

Após apresentar as pesquisas de mestrado e de doutorado, sobremaneira, listamos os artigos científicos selecionados. Primeiro listamos os artigos encontrados no *Google Acadêmico* e no *SciElo* em um quadro e trouxemos as contribuições de alguns destes artigos científicos para nossa pesquisa. Posteriormente, listamos os artigos encontrados nos anais das reuniões da ANPED em um quadro e por semelhante modo, apresentamos as contribuições de alguns artigos para a pesquisa. Feito isto, apresentamos dados quantitativos da totalidade de artigos selecionados⁵.

No primeiro levantamento bibliográfico⁶ de dissertações e teses que realizamos utilizamos os descritores “*Inclusão de pessoas com deficiência*” and “*Educação Superior*” or “*Ensino Superior*”. Ao fazer a busca, selecionamos a área do conhecimento de educação, porquanto no resultado da busca apareceram pesquisas referentes à inclusão/ingresso de pessoas com deficiência em diferentes setores da sociedade.

Quanto ao período, refinamos a busca entre os anos de 2015 a 2020. O ano de 2015 porque foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), para identificarmos se a partir desta lei as pesquisas sobre inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, aumentaram em virtude da nova demanda estipulada por lei. E no ano 2020 para constarmos as pesquisas mais recentes. Obtivemos assim o resultado de 19.635 pesquisas de mestrado e doutorado. E selecionamos as pesquisas discriminadas no Quadro 1.

⁵ Não trouxemos detalhamento de todos os artigos como fizemos com as dissertações e teses porque como o artigo científico é um estudo mais breve, muitas das considerações que os/as autores/as trouxeram já tinham sido apontadas nas dissertações e teses analisadas. Só apresentamos as considerações inéditas que se aproximavam com até então, nosso objeto de estudo desejado.

⁶ Este levantamento bibliográfico foi realizado *a priori* durante o curso da disciplina de Seminários de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas II em 2019, como expusemos na subseção anterior. Posteriormente, voltamos a fazê-lo com os mesmos critérios de refinamento da busca, contudo, selecionamos o período 2015-2020.

Quadro 1: Relação de Dissertações e Teses no período de 2015 - 2020 em torno dos descritores: “Inclusão de pessoas com deficiência” and “Educação Superior” or “Ensino Superior”

| Dissertações | | | | |
|---|-------------------------------|----------|---------------|---|
| Título | Autor/a | IES | Ano de Defesa | Palavras-chave |
| 1. Inclusão na universidade: concepções e ações na organização do ensino | ALVARENGA, Bruna Telmo | FURG | 2016 | Inclusão. Educação Superior. Ensino. Formação Docente. |
| 2. Práticas pedagógicas e serviços de apoio na Educação Superior: promovendo a permanência do aluno cego | OLIVEIRA, Claudeson Vilela de | UFAL | 2017 | Permanência educacional. Estratégias de ensino. Educação Superior. Deficiência Visual |
| 3. O Trabalho Docente e a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Cursos de Licenciatura em Matemática do Sistema Acafe | MENDES, Cleberson de Lima | UNIVILLE | 2017 | Trabalho docente. Estudantes com deficiência. Licenciatura em Matemática. |
| Teses | | | | |
| Título | Autor/a | IES | Ano de Defesa | Palavras-chave |
| 1. Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior | BORGMANN, Marta Estela | UNIJUÍ | 2016 | Reconhecimento. Inclusão. Deficiência. Ensino Superior. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na Base de Dados da Capes. Março/2020.

No Estado da Questão a abordagem do tema é transformada em questionamento para ser compreendida do ponto de vista dos/as autores/as encontrados no levantamento bibliográfico, por isso, de antemão, indagamos: Qual é a concepção de inclusão e/ou educação inclusiva? Deste modo, esquematizamos as concepções que cada autor/a usou em sua pesquisa conforme apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Concepções de inclusão/educação inclusiva

| AUTOR/A | CONCEPÇÕES |
|-------------------------|---|
| ALVARENGA (2016) | Inclusão - Condição específica ao qual assegura à pessoa com deficiência acessibilidade garantindo-lhe maior autonomia. |
| OLIVEIRA (2017) | Educação inclusiva - é entendida como processo, tendo em conta os inúmeros fatores que a constitui ao longo do tempo, além de ser responsabilidade conjunta. |
| MENDES (2017) | Educação inclusiva - Busca por instrumentos necessários para a aprendizagem da pessoa com deficiência possibilitando-a ao acesso, permanência e a aprendizagem com qualidade e sucesso. |
| BORGMANN (2016) | Inclusão - aproximação daqueles que estiveram historicamente excluídos, deixados de lado ou de fora. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas concepções de inclusão/educação inclusiva apresentado pelos/as autores. Março 2020.

Identificado o conceito de inclusão e/ou educação inclusiva em que os/as autores/as se ampararam, realizamos uma análise minuciosa, pois de acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.5), a pesquisa:

[...] requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. É precisamente esse processo e o material/texto produzido nesta fase que fornecem os elementos para identificar e definir os referenciais e as categorias imprescindíveis à análise dos dados no enfoque desejado.

Deste modo, apresentamos a seguir cada pesquisa que fora listada no quadro 1 e sintetizamos as principais contribuições da discussão empírica.

A pesquisa de mestrado de Alvarenga (2016) tem por objetivo geral: investigar e compreender as percepções e as ações de ensino promovidas pelos docentes que atuam nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em decorrência dos processos de inclusão. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem avaliativa de enfoque interpretativo. Como instrumento de coleta de dados a autora usou a entrevista semiestruturada com 7 docentes de cursos de licenciatura que atuaram em turmas que havia pessoas com deficiência cognitiva e/ou sensorial e realizou a análise de dados conforme Análise de Discurso do Sujeito Coletivo segundo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005; 2006).

A pesquisa desenvolvida por Alvarenga (2016), indica que as pessoas com deficiência são histórica, social e culturalmente tidas como incapazes, anormais.

Desta forma, o padrão de normalidade, socialmente construído, é caracterizado pela imagem que as pessoas percebem em relação ao outro. Em outras palavras, se os indivíduos apresentam alguma incongruência nesse padrão de normalidade, são considerados seres humanos improdutivos, necessitados ou deficientes, que não teriam condições físicas e intelectuais de participarem ativamente dos segmentos sociais e educativos (ALVARENGA, 2016, p. 46).

Contudo, para além das condições físicas, sensoriais, motoras e intelectuais, as pessoas com deficiência são dotadas de sentimentos, têm formas específicas de compreender o mundo e, acima de tudo, constituem-se cidadãos pois têm direitos e deveres assim como todos/as os/as demais. Neste sentido, foram formuladas políticas públicas de proteção à pessoa com deficiência com base na Declaração dos Direitos Humanos que asseguram direitos essenciais à existência e à sobrevivência das pessoas com deficiência.

Dentre muitos direitos das pessoas com deficiência, está a educação. Todavia, as políticas públicas que garantem a acessibilidade na Educação Superior são recentes e necessitam de ações afirmativas para que as pessoas com deficiência alcancem êxito na vida acadêmica. Trata-se de um cenário novo, em que as pessoas com deficiência estão ingressando cada vez mais na Educação Superior, prova disso é que tem crescido consideravelmente o número de matrículas de pessoas com deficiência nos últimos anos, conforme dados trazidos por Alvarenga (2016), no ano de 2009 o número de estudantes com deficiência matriculados/as na Educação Superior no Brasil foi de 20.530.

Nos anos seguintes, de 2010 a 2015 houve um crescimento de 91,18% no número de matrículas chegando a 37.986 em 2015. No ano de 2016 houve uma queda de 5,52% e foram matriculados 35.891 estudantes, voltando a crescer no ano de 2017 com 38.272 estudantes matriculados. Com isto, os/as docentes universitários/as se deparam defronte vários impasses e desafios para incluir as pessoas com deficiência nas atividades acadêmicas.

Já a pesquisa de mestrado de Oliveira (2017) tem por objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas de professores universitários atuantes na trajetória inicial de um curso de licenciatura em Educação Física frente aos desafios demandados para a permanência do estudante com deficiência visual.

A escolha metodológica deste autor se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem de estudo de caso ao qual fez a coleta de dados com observação livre e estruturada e entrevista semiestruturada com 5 docentes universitários, 1 participante do núcleo de acessibilidade, 1 aluno cego matriculado no curso e fez a análise de dados segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Oliveira (2017) vai ao encontro com as proposições de Alvarenga (2016) no que diz respeito às políticas públicas de acessibilidade à educação por pessoas com deficiência. Ademais, uma contribuição relevante que o autor traz é a definição de ações afirmativas na Educação Superior:

As ações afirmativas representam ganhos democráticos para a educação nacional e têm como proposta reduzir a exclusão que historicamente marca a Educação Superior. [...] São ações de efeito compensatório que visam garantir acesso e permanência de grupos, que foram excluídos de vários espaços sociais. (OLIVEIRA, 2017, p. 28)

Uma das ações afirmativas que importante para a inclusão de pessoas com deficiência nas IFES refere-se aos núcleos de acessibilidade, pois “atuam para garantir o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição”

(OLIVEIRA, 2017, p. 32). Além disso, de acordo com o autor, os núcleos de acessibilidade são os responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

Sobre a Docência Universitária, o autor discute sobre os saberes necessários à docência Oliveira (2017) compreende-se por saberes docentes diferentes conhecimentos oriundos do “saber-fazer”. Quanto à inclusão de pessoas com deficiência, Oliveira (2017) explicita a relevância de os/as docentes universitários/as terem o saber pedagógico, para planejar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Porém, salienta que o/a docente não é o/a único/a responsável por promover qualidade no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência na universidade, por isso se faz necessário espaços que possibilitem interação entre docente e AEE, evidenciando a relevante atuação dos núcleos de acessibilidade.

Na pesquisa de mestrado de Mendes (2017) o objetivo geral foi definido como: compreender o trabalho docente junto aos estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática no Sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais). A pesquisa é de natureza qualitativa e tem base epistemológica o materialismo histórico dialético. Como coleta de dados o autor aplicou questionário a 34 professores formadores e fez a análise desses dados de acordo a Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Mendes (2017) recupera a história da Educação Superior no Brasil e afirma que ocorreu tardiamente e que foi marcada pela exclusão de considerável parcela da população vez que esse espaço era elitizado. Sobretudo como dissertam a autora e o autor supracitados, o autor menciona o quanto as políticas públicas foram fundamentais para a democratização do acesso à Educação Superior:

[...] este compromisso é um resgate histórico dos anos em que estas pessoas tiveram tolhidos seus direitos de cursarem uma graduação, bem como uma dívida pública junto às pessoas com deficiência no que tange a democratização do acesso e permanência deste grupo marginalizado da educação superior (MENDES, 2017, p. 47).

O autor destina uma seção para discutir sobre o trabalho docente na universidade. Ele usa a concepção de trabalho segundo Marx. Esta concepção de trabalho denuncia as relações de exploração, dominação e alienação que são características do modo de produção capitalista. (MENDES, 2017)

A educação e o trabalho docente, segundo o autor, podem corroborar tanto para reproduzir o modelo ideológico do capitalismo quanto para desalienar e libertar o sujeito. Assim, o autor foca sua discussão para o trabalho docente e por semelhante modo, como

discutiu Oliveira (2017), disserta sobre a formação do/a docente universitário/a e os saberes necessários à docência. Ele reforça que no caso dos cursos de licenciatura, os/as docentes são formadores/as de docentes para atuarem na Educação Básica, neste sentido, é necessário que trabalhem consoante a perspectiva da diversidade. E é importante também que sejam exemplo para aqueles/as que estão sendo formados/as e busquem práticas inclusivas.

A pesquisa de doutorado de Borgmann (2016) tem como objetivo geral: analisar como o reconhecimento às diferenças dos estudantes com deficiência se produz no contexto do ensino superior em uma instituição que assume uma política de inclusão. Como percurso metodológico a autora definiu que esta é uma pesquisa narrativa de natureza qualitativa em que se utilizou entrevistas narrativas com 4 acadêmicos com deficiência matriculados em cursos de graduação da UNIJUÍ para coleta de dados. E para analisá-los a autora utilizou a perspectiva hermenêutica (2014).

Nesta pesquisa a autora traz importantes considerações no que tange o princípio de igualdade, inclusão e reconhecimento da diferença.

A busca por esta compreensão faz rever as noções de igualdade e diferença como algo que precisa ser mais problematizado, pois, nesta pesquisa entendo a diferença não como “o diverso”, mas como algo pensado sempre em relação à identidade. [...] Geralmente buscamos a igualdade que apaga e ignoram as diferenças e que torna o diferente um grupo, um coletivo distante que necessita ser normalizado, ou olhamos para diferença como possibilidade de (des)igualdade (BORGSMANN, 2016, p.89).

Sobre o reconhecimento da diferença Borgmann (2016) analisa que o processo de reconhecimento é complexo e exige ser analisado do prisma das relações primárias, das relações com o direito e da comunidade de valores, e se algum desses prismas forem violados e/ou desrespeitados, a pessoa pode se sentir excluída. Nesta direção, a autora menciona que a inclusão “transcende um discurso meramente romântico de estarem todos juntos, com os mesmos direitos” (BORGSMANN, 2016, p. 83). Desta forma, a inclusão requer uma mudança atitudinal e considerar o caráter da formação humana que ocorre nas relações sociais que possibilita o respeito às diferenças.

O interesse pelo debate acerca da diferença/deficiência no âmbito da luta pelo reconhecimento liga-se, portanto, aos estudantes que chegam a frequentar um curso de nível superior, por entender que estes nunca foram reconhecidos como alunos capazes de estarem na classe comum de ensino regular e quiçá na universidade. Percebo que os alunos com deficiência na universidade e talvez em qualquer espaço, ainda são vistos como sujeitos incapazes, doentes, coitadinhos e, com isso muitas vezes excluídos por suas diferenças (BORGSMANN, 2016, p. 87).

Esse estigma de que as pessoas com deficiência são incapazes tem que ser quebrado em todos os espaços, sobretudo nas universidades, pois são espaços que devem - ou deveriam - promover a democratização do ensino e a justiça social. Assim, para além da realização de investigações sobre a inclusão de pessoas com deficiência, as universidades devem ser espaços acessíveis e inclusivos.

O primeiro levantamento bibliográfico – Quadro 1 – que realizamos foi fundamental para compreendermos que o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior começa a caminhar a partir de políticas públicas e de ações afirmativas, no entanto, ainda há uma longa jornada a trilhar para que a inclusão seja efetiva nesse nível de educação. E uma das possibilidades que temos para corroborar com isto é investigando a atuação do/a docente universitário/a na inclusão de pessoas com deficiência.

Para ampliar a compreensão sobre esse processo, fizemos um novo levantamento bibliográfico no Catálogo de Dissertações e Teses *online* da CAPES usando os descritores “*Necessidades formativas*” and “*Docência universitária*” and “*Inclusão de pessoas com deficiência*” e usamos os mesmos critérios da busca anterior para refinar os resultados.

Por meio desta pesquisa obtivemos o resultado de 19.616 pesquisas de Mestrado e de Doutorado. Contudo, a maioria das pesquisas tinham aparecido na busca anterior. Refizemos a busca selecionando aquelas que se associavam às necessidades formativas de docentes universitários/as e obtivemos poucos estudos.

Com a intenção de ampliarmos a busca, visitamos também o Repositório Institucional da UFU e selecionamos a unidade acadêmica de educação (Faculdade de Educação – FAGED) e o tema necessidades formativas e obtivemos o resultado de 5 pesquisas, contudo elas versavam sobre necessidades formativas de docentes da Educação Básica, logo não selecionamos nenhuma pesquisa. Em ambas as plataformas, CAPES e Repositório Institucional da UFU, selecionamos as pesquisas que não estavam diretamente ligadas a um curso de graduação específico e aquelas que contemplavam o estudo de necessidades formativas de docentes universitários/as de diferentes áreas do conhecimento. Como resultado destas duas buscas, obtivemos as seguintes pesquisas:

Quadro 3 – Relação de Dissertações e Teses no período 2015 - 2020 em torno dos descritores: “Necessidades Formativas” and “Docência Universitária”

| Dissertações | | | | |
|--|----------------------------------|---------|---------------|---|
| Título | Autor/a | IES | Ano de Defesa | Palavras-chave |
| 1. Travessia colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – Campus Caxias. | OLIVEIRA, Josiane Sousa Costa de | UFPI | 2016 | Significados e Sentidos. Necessidades Formativas. Prática Docente |
| Teses | | | | |
| Título | Autor/a | IES | Ano de Defesa | Palavras-chave |
| 1. Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica | REHEM, Cacia Cristina Franca | PUC/S P | 2018 | Docência Universitária. Formação docente. Necessidades formativas. Práticas pedagógicas. |
| 2. Docência universitária: interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente | SOUSA, Dolores Cristina | USP | 2018 | Análise de necessidade formativa. Necessidade de formação. Professor universitário. Autoavaliação. Formação cíclica |

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na Base de Dados da Capes. Março/2020.

Mediante o estudo destas pesquisas, percebemos que cada autora tem uma forma específica de denominar *necessidades formativas*. Essa variável se dá de acordo com a concepção epistêmica e filosófica que cada autor/a se apropria.

Organizamos, no Quadro 4, em suma a conceituação de *necessidades formativas* conforme exposto pelas autoras.

Quadro 4 – Concepções de necessidades formativas

| AUTOR/A | CONCEPÇÕES |
|------------------------|---|
| OLIVEIRA (2016) | Advém de produções sócio históricas que surgem a partir de condições objetivas e subjetivas da realidade. |
| REHEM (2018) | Carência de competências e habilidades que o exercício da docência exige. Competências e habilidades por sua vez são construções que se dão no exercício diário profissional de forma contínua. Essas competências e habilidades são imprescindíveis e urgentes ao exercício da docência universitária. |
| SOUSA (2018) | Necessidades formativas estão correlacionadas com o contexto e devem ser definidas e avaliadas por quem as identifica ao qual não pode ser indiferente ao processo de mudança. A análise de necessidades formativas são ações que visam identificar fragilidades para gerar melhorias no coletivo. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas concepções de necessidades formativas expostas pelas autoras. Março/2020

Na pesquisa de mestrado de Oliveira (2016) a autora definiu como objetivo geral: investigar a relação dos significados e sentidos da docência com as necessidades formativas produzidas por professores do IFMA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão). Como percurso metodológico, a autora optou pela pesquisa colaborativa de natureza qualitativa com base epistemológica no materialismo histórico dialético. Para a construção dos dados, a autora usou entrevistas, encontros colaborativos e sessões reflexivas com 3 professores do IFMA e 1 professora da rede municipal de ensino de Teresina e os analisou consoante a Análise de Discurso Crítica (2001).

A autora afirma que no contexto investigado há diferentes necessidades formativas e que estão implicadas no sentido de docência de cada partícipe. Após o estudo os/as professores tiveram a oportunidade de ressignificar suas práticas docentes a partir de reflexões críticas realizadas no grupo colaborativo em quatro sessões reflexivas. Os/as partícipes puderam pensar em qual concepção de educação que se apoiam, o que significa o ato de avaliar bem como puderam perceber a relevância da formação continuada.

A pesquisa de doutorado de Rehem (2018) tem por objetivo geral: investigar a formação e a prática pedagógica de bacharéis/docentes e discuti-las frente as atuais propostas de formação para a docência na Educação Superior. Esta é uma pesquisa de estudo de caso de natureza qualitativa cuja coleta de dados foi realizada com entrevistas semiestruturadas, questionários e observação de aulas com 7 docentes cuja formação inicial é bacharelado de diversas áreas do conhecimento. E a análise de dados foi realizada conforme a Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

A pesquisa evidenciou que a formação docente é necessária e urgente. Na interlocução com os dados, a autora revelou a inexistência de propostas de formação para seus/suas docentes no *lócus* em que a pesquisa foi realizada. Por isso,

[...] o momento exige um repensar das IES sob o enfoque de uma formação inovadora do ensino colaborativo, que busque alternativas para o desgastado modelo atual, seja norteado por experiências compartilhadas entre os pares, de modo mais dialógico e participativo priorizando um equilíbrio entre a prática e a teoria [...] (REHEM, 2018, p. 143).

A partir das proposições do autor, apreendemos que a ação de identificar as necessidades formativas precede a proposição e desenvolvimento de ações formativas. E que uma não pode estar isolada da outra, porque só a identificação das necessidades formativas não surtirá efeitos nas práticas dos/as docentes das Instituições de Educação Superior (IES), e que as ações formativas sem a identificação das necessidades serão irrelevantes, como pôde observar Rehem.

A pesquisa de doutorado de Sousa (2018) tem por objetivo geral: analisar as interfaces possíveis entre processos institucionais de avaliação de disciplinas e as necessidades formativas dos professores do ensino superior do CECEN/UEMA (Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais/Universidade Estadual do Maranhão). Esta é uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, na qual a autora usou como instrumento de coleta de dados entrevistas e grupo focal com 50 professores do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais de diferentes áreas do conhecimento e 5 professores representantes da Comissão Própria de Avaliação. A autora realizou a análise de dados construídos de acordo com a Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1977).

A pesquisa aponta que os/as docentes universitários/as percebem fragilidades em sua formação e que são oriundas da realidade vivida. Contudo, vale ressaltar que

[...] o problema tem início na própria legislação que precisa ser mais enfática a respeito da normatização quanto à exigência de formação dos docentes de nível superior, pois até o momento fica a critério e responsabilidade institucional proporcionar ou não formação contínua aos seus professores. Portanto, não há como responsabilizar os professores por suas fragilidades formativas, pois essa é uma questão mais ampla e complexa e não se reduz a encontrar culpados, mas sim, em explicitar a importância de criar políticas institucionais que viabilizem uma Pedagogia Universitária, pautada na valorização e profissionalização do magistério superior [...] (SOUSA, 2018, p. 155).

Nesta pesquisa, a autora constatou que a formação permanente possibilita a melhor compreensão dos problemas inerentes ao exercício da profissão docente e a reflexão sobre as práticas educativas.

Destacamos que estas pesquisas apresentadas acima - referentes ao Quadro 3 - que dizem respeito às necessidades formativas de docentes universitários/as, têm uma característica em comum: na parte empírica das pesquisas as autoras construíram discussões sobre saberes docentes e identidade profissional docente. Por conseguinte, apreendemos que as necessidades formativas de docentes universitários/as estão associadas com todo o percurso formativo, logo, só podemos compreender as necessidades formativas a partir da formação permanente e imbricadas ao desenvolvimento profissional docente.

À vista disso, para integralizar a construção empírica de nossa pesquisa, fizemos ainda um levantamento bibliográfico em torno dos descritores “*Desenvolvimento profissional docente*” and “*Saberes docentes*” and “*Docência universitária*”. Seguimos o mesmo modo, buscamos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no qual obtivemos 18.749 pesquisas. No Repositório Institucional da UFU selecionamos os temas desenvolvimento profissional

docente e saberes docentes, totalizando 38 pesquisas. E novamente, escolhemos somente aquelas que estavam relacionadas à docência universitária. As pesquisas que escolhemos seguem no Quadro 5:

Quadro 5 - Relação de Dissertações e de Teses no período 2015-2020 em torno dos descritores: “Desenvolvimento profissional docente” and “Saberes docentes” and “Docência universitária”

| Dissertações | | | | |
|---|--------------------------------|--------|---------------|---|
| Título | Autor/a | IES | Ano de Defesa | Palavras-chave |
| 1. Constituir-se professor universitário: das representações sociais às práticas pedagógicas | ZAIDAN, Lilian Araujo Ferreira | UNIUBE | 2015 | Docência universitária. Práticas Pedagógicas. Representações Sociais. |
| 2. Docência na Educação Superior em cursos de tecnologia: formação, identidade e impactos da sociedade informacional | SOUZA, Marlei José de | UFU | 2015 | Docência. Tecnologia. Formação. Identidade. Sociedade. |
| 3. A formação pedagógica para a docência universitária: impasses e inovações em Programas de Pós-graduação da UECE | RODRIGUES, Camila Maria | UECE | 2016 | Docência Universitária. Inovação pedagógica. Formação. |
| 4. Formação do professor universitário em cursos de licenciatura: a experiência da docência qualifica o ensino? | FRAGELLI, Carina Maria Bullio | UNESP | 2016 | Docência Universitária. Saberes Docentes. Experiência. |
| 5. Docência universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores | VILELA, Naiara Sousa | UFU | 2016 | Educação Superior. Formação continuada. Prática pedagógica. Saberes e identidade docente. |
| 6. Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia | CARVALHO, Viviane Alves | UFU | 2016 | Docência universitária. Licenciado em Pedagogia. Prática pedagógica. |
| 7. Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis | MARQUES, Michel Hallal | UFPel | 2018 | Docência Universitária. Identidade. Formação. Ensino Superior. |
| 8. Desenvolvimento profissional de docentes universitários: manifestações | VIEIRA, Nágilla Regina Saraiva | UFU | 2020 | Desenvolvimento Profissional Docente. Afetividade. |

| | | | | |
|---|--|------------|----------------------|---|
| de afetividade em um grupo colaborativo | | | | Grupo. Colaborativo. |
| 9. Desenvolvimento profissional de docentes universitários/as: um estudo sobre os espaços da formação pedagógica na UFU – MG (2010-2019) | MORAIS, Sarah Juvenino de Oliveira | UFU | 2020 | Pedagogia Universitária. Desenvolvimento Profissional docente. Espaços de formação pedagógica na universidade. |
| Teses | | | | |
| Título | Autor/a | IES | Ano de Defesa | Palavras-chave |
| 1. O significado de “boas práticas” de ensino e sua interface com a docência universitária | VIEIRA, Cristiane Ramos | PUC/RS | 2016 | Pedagogia Universitária. Instituição de Ensino Superior. Boas práticas. |
| 2. Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior: processos formativos do formador de professores | DEBUS, Ionice da Silva | UFSM | 2017 | Formação docente. Docência universitária. Desenvolvimento profissional docente. Imaginário Social. Licenciaturas. |
| 3. O imaginário e a formação docente: reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa | VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de | UFSM | 2017 | Formação docente. Imaginário. Docência universitária. Cultura colaborativa. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na Base de Dados da Capes. Abril/2020.

A partir da leitura sistematizada destas pesquisas, pudemos compreender que os saberes docentes são competências específicas da profissão docente que devem ser desenvolvidas no decorrer da carreira para mediar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior.

Discute-se muito que a docência universitária carece de formação pedagógica, sendo este um dos saberes necessários à docência universitária, vez que, segundo documentos legais, aqueles/as que tiverem formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) estão habilitados/as a exercer docência universitária. Logo, estes documentos não especificam que para exercer a docência universitária deve haver uma formação pedagógica.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, em linhas gerais, apreendemos que está entrelaçado com todo o percurso formativo e com a toda a experiência profissional na docência. Nesta direção, está a construção da identidade docente, que na trajetória profissional está o constituir-se docente e o reconhecer-se docente.

Essas pesquisas têm como aporte vários/as autores/as. Todavia, os/as mencionados/as com mais frequência são: Antônio Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Cipriano C. Luckesi, Clermont Gauthier, Edgar Morin, Francisco Imbernón, Léa G. C. Anastasiou, Marcos Masetto, Maria G. Misukami, Maria I. Cunha, Maurice Tardif, Miguel A. Zabalza, Paulo Freire, Selma G. Pimenta.

Em suma, com estas pesquisas – apresentadas no Quadro 5 - apreendemos que ações formativas para docentes universitários/as são necessárias e urgentes tanto para o desenvolvimento profissional docente quanto para a construção da identidade docente. Estes apontamentos feitos até aqui são relevantes porque através destes podemos escolher em qual concepção de formação docente vamos nos apoiar em nossa construção empírica. Contudo, com vistas a apreendermos sobre as ações formativas realizadas pela UFU, nosso *locus* de pesquisa, daremos ressalva para as pesquisas de Moraes (2020), Vieira (2020) e Vilela (2016).

A pesquisa de Moraes (2020) tem por objetivo geral: analisar como estão se constituindo os espaços de formação pedagógica dos/as professores/as na Universidade Federal de Uberlândia/MG. O percurso metodológico utilizado pela autora pode ser sintetizado de forma a expressar que esta é uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa em aproximação com o materialismo histórico dialético. A autora coletou os dados com documentos da UFU e com a realização de entrevistas reflexivas com 4 sujeitos responsáveis pelas ações formativas na UFU, realizadas na Divisão de Capacitação de Pessoal e Divisão de Formação Docente. A autora realizou a análise dos dados em conformidade à Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011).

Moraes apresenta uma investigação sobre a Divisão de Formação Docente (DIFDO) e a Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP) da UFU às quais

[...] devem ter o papel de promover um espaço na universidade de interlocução entre os/as docentes, de garantia de trocas de experiências e saberes, propondo discussões teórico-metodológicas acerca dos saberes, da identidade e desenvolvimento profissional dos/as docentes, assegurando um amparo ao professor que possa auxiliá-los/as no exercício da profissão (MORAIS, 2020, p. 127).

A referida autora faz um apontamento de cursos, palestras, rodas de conversa e mesas redondas que a DIFDO, nos anos de 2018 e 2019, promoveu bem como cursos e palestras ofertados pela DICAP no ano de 2019. Conforme verificamos nas pesquisas que trazem estudos sobre necessidades formativas e de desenvolvimento profissional docente, a formação pedagógica na docência universitária é relevante. Nesse sentido, a referida Divisão tem promovido espaços de formação continuada que visam a formação pedagógica de seus/suas

docentes, nos quais podemos destacar os cursos: a) Docência Universitária, um curso específico para o trabalho na educação superior com os seguintes módulos: Planejamento na Educação Superior; Avaliação na Educação Superior; Instrumentos de Avaliação; Relação professor-estudante; b) Metodologia Ativa e Ferramenta de Ensino e Aprendizagem promovidos no ano de 2018 e a) Docência Universitária constituída pelos seguintes módulos: Identidade Docente; Perfil Discente; Planejamento na Educação Superior; Como planejar uma aula universitária? b) Avaliação na Educação Superior promovidos no ano de 2019 (MORAIS, 2020). No entanto, quando se trata de formação continuada no âmbito de educação especial e inclusiva, não há nenhuma ação formativa por parte da DIFDO.

A DICAP que oferta capacitação tanto para docentes quanto para técnicos administrativos, no ano de 2019 realizou um total de 45 cursos dos quais apenas 2 destinam-se exclusivamente para os/as docentes da UFU: “(Re)Inventado a prática pedagógica” e “Treinamento sobre progressão e promoção docente no SEI” (MORAIS, 2020). Vale ressaltar que houve oferta do curso de LIBRAS sendo destinado para docentes e técnicos administrativos concomitantemente segundo apontamento da autora. Reconhecemos que esta é uma boa iniciativa para a inclusão de surdos/as e/ou pessoas com deficiência auditiva, afinal, para que esses/as acadêmicos/as possam ter acesso aos diversos serviços que a universidade oferece é necessário que haja pessoas que saibam comunicar com eles/elas. As palestras realizadas pela DICAP neste ano somaram-se 8, sendo destinadas tanto para docentes quanto para técnicos administrativos da UFU.

A pesquisa de mestrado de Vieira (2020) possui como objetivo geral: identificar e analisar as manifestações de afetividade no decorrer de um processo formativo de professores universitários. Esta é uma pesquisa-ação colaborativa de natureza qualitativa. A autora coletou dados com depoimentos e produções escritas dos professores do grupo de colaboração e notas de campo da pesquisadora, contou com a participação de 13 professores de diferentes Unidades Acadêmicas da UFU. Para analisar os dados coletados, a autora utilizou os Núcleos de Significação (2006; 2015).

A autora apresenta um grupo colaborativo a fim de trabalhar sob as necessidades formativas apontadas pelo grupo de docentes participantes. O grupo colaborativo foi fruto de uma parceria entre o GEPDEBS e a DICAP. Esta Divisão convidou uma das coordenadoras do GEPDEBS, a profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, que já havia realizado outras ações formativas “para dar continuidade ao projeto de desenvolvimento profissional, visto que os resultados das avaliações foram expressivamente positivos” (VIEIRA, 2020, p. 61). Dessa maneira,

A parceria entre a DICAP e o GEPDEBS foi firmada, por meio de sua coordenadora, a profa. Geovana, que obteve apoio dessa Divisão para realizar a pesquisa, tendo sido considerada pela DICAP como atividade de formação de professores. Portanto, toda a logística, incluindo a divulgação e os procedimentos de inscrição ficaram sob responsabilidade da referida Divisão (VIEIRA, 2020, p. 62).

A pesquisa em questão tratou da relevância da afetividade no processo de desenvolvimento profissional docente no contexto da universidade. Diante dos resultados apresentados, percebemos a relevância dos momentos realizados no grupo colaborativo e como os/as participantes puderam ressignificar suas práticas a partir de (auto)reflexões críticas que partiram de provocações do grupo.

Vilela (2016), em sua pesquisa de mestrado, apresenta como objetivo geral: analisar os processos de formação e desenvolvimento profissional de professores universitários participantes de ações formativas contínuas, no que se refere à compreensão da prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa e, para a construção dos dados, a pesquisadora utilizou questionários, entrevistas e depoimentos registrados durante a participação dos docentes nas ações formativas. Os docentes que integraram a pesquisa atuam em diversas áreas do conhecimento, participantes de ações formativas promovidas pela DIFDO. A autora analisou os dados conforme a Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

A pesquisa de Vilela (2016) traz considerações sobre um curso de docência universitária promovido pela DIFDO entre 2013 a 2015, com os/as docentes participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente.

As ações desenvolvidas pelo curso foram embasadas a partir do propósito da formação continuada e seu aspecto intrínseco da profissão, em resposta tanto à demanda de reavaliação de metodologias e dos movimentos científicos, sociais e tecnológicos em que se localiza a prática docente, quanto ao próprio movimento acadêmico em que se encontra o docente universitário que, por sua vez, necessita de espaços especializados para divulgar e ampliar suas pesquisas e renovar seus saberes (VILELA, 2016, p. 55).

O curso foi formulado segundo as especificidades apresentadas pelos/as docentes participantes, tendo como base necessidades formativas, também denominado pela autora como fragilidades formativas. Ante aos resultados apresentados ficou evidente a importância desses momentos para o desenvolvimento profissional, para a (re)constituição da identidade docente e para ampliação de conhecimentos, essencialmente no âmbito pedagógico. Ficou evidente também que a formação na pós-graduação pouco contribuiu para a formação didático-pedagógica, assim, de modo geral, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferece base para seguir carreira como pesquisador/a (VILELA, 2016).

A pesquisa de Moraes (2020), Vieira (2020) e Vilela (2016) apresentam considerações importantes sobre ações formativas que a UFU vem promovendo nos últimos anos. Uma observação importante que podemos fazer, é que a linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas tem contribuído para que essas ações formativas aconteçam, destacamos as parcerias firmadas com o GEPDEBS como apresentam Vieira (2020) e Vilela (2016). Ainda conforme pesquisa de Vilela (2016), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática em Desenvolvimento Profissional dos Professores (GEPEDI) também participou de uma ação formativa, portanto, isso significa que os grupos de estudos e pesquisas têm importante papel na UFU, corroborando com pesquisas que discutem a formação de docentes universitários/as e promovendo assim, reflexões e ações para o desenvolvimento profissional docente. Essas reflexões e ações por sua vez, geram ressignificação das práticas educativas e consequentemente, melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio destas pesquisas constatamos que a UFU, por meio da DIFDO e da DICAP, tem se esforçado para promover formação contínua para os/as docentes. No entanto, conforme resultados apresentados por estas autoras, poucos são os/as docentes que participam dessas ações formativas.

Por efeito, esses resultados nos inquietaram, por conseguinte, retomamos as proposições de Freire ao iniciarmos esta seção, porque como seres inconclusos, com a latente vontade de buscar novos porquês e para quês, indagamos: Por que poucos/as docentes participam das ações formativas promovidas pela DIFDO e/ou DICAP? Seria falta de interesse? Seria falta de tempo? Seria dificuldade de reconhecer suas necessidades formativas? E ainda: Se a DICAP em um dado momento buscou parceria junto ao GEPDEBS para promover uma ação formativa visando suprir algumas necessidades de formação, por que a mesma e a DIFDO não promovem ações formativas que dizem respeito à educação especial e inclusiva? Seria falta de divulgação da relevância de se pensar na educação especial e inclusiva na UFU? Seria falta de condições objetivas? Seria falta de demanda?

Os questionamentos nos instigam ao desenvolvimento da pesquisa para compreender como se dá a mediação dos/as docentes no processo de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência na UFU. O trabalho investigativo ampliou com a realização do Estado da Questão, o qual nos propiciou uma percepção da carência de produções científicas sobre a formação de docentes universitários/as para uma prática educativa inclusiva.

As pesquisas de mestrado e de doutorado apresentadas no EQ corroboraram com a construção da discussão empírica e com a categorização na construção de dados de nossa

pesquisa. Em termos de quantidade, salientamos as pesquisas concernentes à atuação de docentes universitários/as na inclusão de pessoas com deficiência são relativamente poucas, afinal, a maioria das pesquisas dizem respeito ao desenvolvimento profissional docente, como pudemos perceber. Segue, na Tabela 1 informações que expressam a quantidade de pesquisas no período de 2015 a 2020.

Tabela 1 - Quantidade de Dissertações e Teses

| Tipo de Trabalho | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | Total |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Dissertações | 2 | 6 | 2 | 1 | - | 2 | 13 |
| Teses | - | 2 | 2 | 2 | - | - | 6 |
| Total | 2 | 8 | 4 | 3 | - | 2 | 19 |

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na Base de Dados da Capes. Abril/2020.

A partir das informações contidas na Tabela 1, do total de 19 pesquisas desenvolvidas no período investigado, 14 foram realizadas em universidades públicas, sendo que 11 foram em universidades federais (Universidade Federal de Rio Grande – FURG; Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Universidade Federal do Piauí – UFPI; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Universidade Federal de Uberlândia – UFU) e 3 em universidades estaduais (Universidade Estadual do Ceará – UECE; Universidade Estadual Paulista -UNESP; Universidade de São Paulo - USP). As universidades comunitárias foram responsáveis por 3 pesquisas (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ; Universidade de Uberaba – UNIUBE; Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE). Enquanto somente 2 pesquisas foram realizadas em universidades privadas (Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP e PUC/RS).

Em tempos de desmonte da educação e de desvalorização das universidades públicas, vale ressaltar o quão são imprescindíveis, afinal, elas são as maiores produtoras de conhecimento, tanto que estas foram responsáveis por 73,7% das pesquisas aqui apresentadas. Por isso, as universidades públicas precisam ser valorizadas, seus trabalhos devem ser reconhecidos e necessitam de investimentos para que a disseminação de conhecimento e a democratização do ensino sejam cada vez maiores.

Se analisarmos a localização em que foram realizadas, as pesquisas concentram-se nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul. Destas, 3 pesquisas ocorreram no Nordeste (UECE, UFAL, UFPI); 9 no Sudeste (PUC/SP, UFU, UNESP, UNIUBE, USP) e 7 no Sul (FURG, PUC/RS, UNIJUÍ, UNIVILLE, UFPel, UFSM).

| Google Acadêmico | | | | | | |
|---|------------|--|--------|--|---|---|
| Ano | Quantidade | Periódico | Qualis | Título | Autoria | Palavras-chave |
| 2015 | - | - | - | - | - | - |
| 2016 | 1 | Diversa Prática | - | Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia: (im)possibilidades de institucionalização e atuação | FREITAS, Márcia Guimarães de | Inclusão. Universidade Federal de Uberlândia. CEPAE. |
| 2017 | - | - | - | - | - | - |
| 2018 | 3 | Educação e Pesquisa | A1 | A formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva | BAZON, Fernanda Vilhena Mafra et al. | Formação de formadores. Educação inclusiva. Ensino superior. |
| 2018 | | Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação | A2 | Sala de aula inclusiva no Ensino Superior em Cursos de Licenciatura: que espaço é esse? | DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; ROCHA, Elizabeth Matos; ALENCAR, Edvtonete de Sousa | Sala de aula. Inclusão. Licenciaturas. |
| 2018 | | Revista Educação Especial | A2 | O tratamento que a inclusão educacional do público da educação especial recebe nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | FREITAS, Márcia Guimarães de; SILVA, Lázara Cristina da. | Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Inclusão. Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE). |
| 2019 | 1 | Educação (UFSM) | A1 | Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência | PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. | Inclusão na educação superior. Estudantes com deficiência. Mediação pedagógica. |
| 2020 | 1 | Revista Brasileira de Educação | A1 | A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da Lei n.13.409 | CANTORANI, José Roberto Herrera et al | Acessibilidade; Inclusão. Ensino superior. Lei n. 13.409. |
| Total de artigos publicados no Google Acadêmico: 7 | | | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na Base de Dados da Capes. Abril/2020.

Desta busca obtivemos o resultado de 22.579 publicações, que consideramos ser expressivo. A maioria dos estudos, 15.895, voltavam-se para a formação de professores/as para atuar no AEE da Educação Básica. Algumas pesquisas também se direcionavam a discussão de questões curriculares de cursos de formação docente e da importância de ter disciplinas sobre educação especial e inclusiva, 4.538 em dados quantitativos. Sobre a LBI achamos um número considerável, 340, tendo em vista que essa Lei foi promulgada em 2015, assim, compreendemos que ela é relevante para discutir a inclusão de pessoas com deficiência. Outros 194 artigos discutiam a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Médio Técnico. Havia ainda 1.600 que apontavam questões de acessibilidade nas infraestruturas dos locais públicos. Foi perceptível que, no *Google Acadêmico* e no *SciELO*, quando usamos os termos *inclusão de pessoas com deficiência e Educação Superior* associavam à inclusão como um todo.

Compreendemos, a partir da análise dos artigos selecionados, que a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior ainda é desafiante não só no Brasil, mas também em países ibero-americanos. Sendo que, conforme apontam Fontana-Hernandéz e Vargas-Dengo (2018, p.3, tradução nossa): “um dos desafios para sua implementação é o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respondam aos princípios de qualidade, equidade e inclusão para sua concretização nos diferentes âmbitos educativos⁷”.

As considerações dos autores supracitados corroboram com as proposições de Pieczkowski (2019), para repensarmos sobre o trabalho docente com vistas a alcançar estes princípios:

É nesse contexto que me sinto instigada a compreender a complexidade da inclusão, especialmente no que se refere à acessibilidade atitudinal e metodológica. Atribuo importância à mediação pedagógica, entendida como a possibilidade de intermediar, de se constituir em um elo entre o conhecimento e o estudante. A mediação é especialmente relevante na educação especial, na qual a singularidade dos sujeitos pode demandar um olhar mais solidário e interativo (PIECZKOWSKI, 2019, p.2).

A mediação do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência, de acordo com o autor, requer do/a docente novas formas de abordar conteúdos, metodologias e organização dos espaços físicos. Nessa direção, a constituição de espaços que atendam às demandas de acessibilidade de pessoas com deficiências é primordial para a inclusão.

A acessibilidade, por sua vez, é um conceito relacionado ao cenário de se promover a inclusão. Em sua amplitude, perante a evolução social alcançada, constitui-se em uma multiplicidade de dimensões, como acessibilidade atitudinal, acessibilidade

⁷ Trecho original: “uno de los desafíos para su implementación es desarrollar estrategias pedagógicas que respondan a los principios de calidad, equidad e inclusión para su concreción en los diferentes ámbitos educativos.” (FONTANA-HERNANDÉZ; VARGAS-DENGO, 2018, p.3).

arquitetônica, acessibilidade metodológica, acessibilidade programática, acessibilidade instrumental, acessibilidade nos transportes, acessibilidade nas comunicações, acessibilidade digital (CANTORINI et al, 2020, p. 3 apud CANTORANI; PILATTI, 2015).

E por falar em espaços de acessibilidade, Freitas (2016) comenta sobre o núcleo de acessibilidade da UFU que tem como objetivo:

[...] constituir-se como um espaço democrático de discussão, reflexão, troca de experiências e debates teóricos e práticos, relacionado à Educação Especial, existente dentro da UFU; além de se constituir em um espaço de atendimento e promoção de pessoas com necessidades educacionais especiais [...] (FREITAS, 2016, p.97).

Podemos constatar por meio destes artigos, que a inclusão é um processo dinâmico, que necessita de ações de diferentes sujeitos da comunidade acadêmica e que demanda atenção e respeito às particularidades das pessoas com deficiência.

Outro movimento que fizemos para saber o que tem sido publicado sobre nosso objeto de estudo, foi acessar os anais das Reuniões ANPED. Nestes anais, selecionamos os grupos de trabalho: GT-03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT-08 Formação de professores; GT-11 Política da Educação Superior e GT-15 Educação especial. Porém, no GT-03 não encontramos pesquisas referentes a educação especial e inclusiva na Educação Superior. Neste GT os temas mais recorrentes são: educação em comunidades ribeirinhas, educação e inclusão de pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, educação do/no campo. Logo, os trabalhos selecionados estão associados aos GT-08, GT-11 e GT-15.

O período referente desses anais é de 2015 a 2019, uma vez que as reuniões anuais da ANPED do ano de 2020 ainda não haviam acontecido quando realizamos esse levantamento. Os anais apresentados são das reuniões regionais e nacionais como está sistematizado no Quadro 7.

Quadro 7 - Relação de trabalhos apresentados nas reuniões ANPED no período 2015-2019 – GT 08, GT 11, GT 15

| Título | Autores/as | Palavras-chave | Ano | Reunião |
|--|---|--|------------|----------------------|
| Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária | AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. | Docência Universitária. Formação Continuada. Identidade Profissional Docente. | 2015 | 37ª Reunião Nacional |
| Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do | ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de. | Formação pedagógica; Professor universitário. Pedagogia universitária. | 2015 | 37ª Reunião Nacional |

| | | | | |
|---|---|---|------|-----------------------------|
| programa de aperfeiçoamento de ensino | | | | |
| Avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários | BERALD O, Fátima Regina Cerqueira Leite; SOARES, Sandra Regina. | Avaliação da aprendizagem. Docência universitária. Necessidades formativas. | 2015 | 37ª Reunião Nacional |
| Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no Ensino Superior | MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de. | Professores de Ensino Superior. Profissionalidade Docente. Saberes Docentes. Formação de Professores. | 2015 | 37ª Reunião Nacional |
| A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior | PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. | Inclusão na educação superior. Estudantes com deficiência. Docência universitária. | 2015 | 37ª Reunião Nacional |
| Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior | SCHNETZLER, Roseli P.; CRUZ, Maria Nazaré da; MARTINS, Ida Carneiro. | Docência no ensino superior. Desenvolvimento profissional docente. Pós-graduação em educação. | 2015 | 37ª Reunião Nacional |
| Total de trabalhos apresentados em 2015 = 6 | | | | |
| Políticas públicas e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários | GENSKE, Simone; PRETO, Valdete Elenir Moser; HEINZLE, Marcia Regina Selpa | Formação Continuada. Formação de Professores. Ensino Superior. Políticas Públicas | 2016 | 11ª Reunião Regional do Sul |
| Valorização dos saberes docentes para o processo de profissionalização da docência | MACENHAN, Camila. | Profissionalização docente. Saberes docentes. Formação de professores. | 2016 | 11ª Reunião Regional do Sul |
| Estágio de docência na promoção da formação do docente da educação superior | OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. | Formação professores. Docência Universitária. Estágio de docência. | 2016 | 11ª Reunião Regional do Sul |
| Formação pedagógica: contribuições e desafios na docência universitária | SANTOS, Camila de Fátima Soares dos. | Formação didático-pedagógica. Docência universitária. Saberes docentes. | 2016 | 11ª Reunião Regional do Sul |
| Total de trabalhos apresentados 2016 = 4 | | | | |
| Uma formação de professores da Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades | RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. | Docência Universitária. Formação de professor. Política de Formação. | 2017 | 38ª Reunião Nacional |
| Formação de professores do Ensino Superior e identidade profissional docente | SCARTEZINI, Raquel Antunes. | Formação de professores. Ensino superior. Identidade profissional docente. | 2017 | 38ª Reunião Nacional |
| A relação da didática docente universitária no contexto do Plano | VASSOLER, Márcia Cecília. | Formação docente universitária. Stricto Sensu. Plano Nacional de Educação | 2017 | 38ª Reunião Nacional |

| | | | | |
|---|--|--|------|--|
| Nacional de Educação PNE 2014/2024 vinculada à formação Stricto Sensu | | | | |
| Total de trabalhos apresentados em 2017 = 3 | | | | |
| Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior: estado do conhecimento | ARAÚJO, Maria Filomena Spinelli; ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita. | Inclusão. Pessoas com Deficiência. Ensino Superior. | 2018 | 24ª Reunião Regional do Nordeste |
| Formação continuada didático-pedagógica e identidade profissional do docente universitário: os sentidos de ser professor | LIMA, Renata da Costa; AGUIAR, Maria Conceição Carrilho de. | Formação continuada didático- pedagógica. Identidade docente. Professor universitário. | 2018 | 24ª Reunião Regional do Nordeste |
| A prática docente no contexto da Educação Superior Inclusiva | MACEDO, Marcília Maria Soares Barbosa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. | Educação Superior. Estudantes com deficiência. Práticas inclusivas. | 2018 | 24ª Reunião Regional do Nordeste |
| A inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | MENESES, Stéfani Quevedo; BRAGA, Paola Gianotto. | Educação Superior. Educação Especial. Políticas. | 2018 | 14ª Reunião Regional do Centro-Oeste |
| Total de trabalhos apresentados em 2018 = 4 | | | | |
| Educação Superior e formação docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógico-didáticos? | CANAN, Silvia Regina. | Docência Universitária. Formação Pedagógico-Didática. Políticas Públicas. Educação Superior. Qualidade do Ensino. | 2019 | 39ª Reunião Nacional |
| A produção científica sobre o direito à educação e os movimentos sociais de pessoas com deficiência: as contribuições do GT 3 e do GT 15 da ANPED | FREITAS, Mariele Angélica de Souza. | Produção Científica. Direito à educação. Movimentos Sociais. Pessoas com deficiência. | 2019 | 39ª Reunião Nacional |
| Total de trabalhos apresentados em 2019 = 2 | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na Base de Dados da ANPED. Maio/2020.

Neste levantamento, além de trabalhos que discutem sobre a inclusão na Educação Superior, selecionamos também trabalhos que falam sobre o desenvolvimento profissional do/a docente universitário, que foram os que predominaram em termos quantitativos. Salientamos que somente um trabalho aborda as necessidades formativas de docentes universitários/as.

Destes, evidenciamos o trabalho de Pieczkowski (2015) que traz novas considerações sobre o trabalho docente frente a inclusão de pessoas com deficiência, a avaliação. A autora aborda que predominantemente os/as docentes universitários/as ainda consideram a avaliação

uma ação punitiva e não uma ação que analisa o desenvolvimento dos/as estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Ela pôde perceber em sua pesquisa que os/as docentes de forma geral, mantinham o rigor na avaliação, mas com um contraponto:

Não foram os critérios pedagógicos que definiram a aprovação, mas um “não saber o que fazer” diante de um estudante que foi disciplinado pela escola, que cumpre com horários, entrega os trabalhos nos prazos estabelecidos, é obediente às regras da universidade, mas não se apropria do conhecimento como esperado para a turma. Colocar o carimbo da reprovação noutros estudantes, os indisciplinados, parece não ser tão difícil, mas quando o estudante é concebido como frágil, desprotegido, deficiente, o professor entra em conflito e, muitas vezes, transfere para outros a difícil tarefa de informar que nem todos podem, ou precisam estar nos mesmos lugares. (PIECZKOWSKI, 2015, p. 10)

Essa constatação demonstra o quão imprescindível é a formação pedagógica de docentes universitários/as. Logo, a carência ou fragilidade desta formação faz com docentes universitários tenham esses conflitos na hora de avaliar os estudantes com deficiência.

Após este percurso, demonstramos em termos quantitativos os artigos que obtivemos nos levantamentos das diferentes plataformas:

Tabela 2 – Quantidade de artigos publicados

| Ano | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | Total |
|------------------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| ANPEd | 6 | 4 | 3 | 4 | 2 | - | 19 |
| SciElo | - | - | - | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Google Acadêmico | - | 1 | - | 3 | 1 | 1 | 6 |
| Total | 6 | 5 | 3 | 10 | 4 | 2 | 30 |

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações coletadas na Base de Dados do Google Acadêmico, SciElo e ANPEd. Maio/2020.

Face a esses dados, fica evidente que a ANPEd é um espaço de ampla divulgação de produções acadêmicas, afinal, 63,3% dos artigos foram publicados nos anais das reuniões que ela promove anualmente. Ainda sobre os trabalhos da ANPEd, observamos que de 19 artigos, 11 foram apresentados nas Reuniões Nacionais; 4 foram apresentados nas Reuniões Regionais Sul; 3 nas Reuniões Regionais Nordeste e 1 nas Reuniões Regionais Centro-Oeste.

De modo geral, esses dados revelam ainda que há carência de produções sobre a inclusão na Educação Superior, especialmente com um olhar voltado para os/as docentes universitários/as que fazem mediação no processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência.

Em linhas gerais, o Estado da Questão nos propiciou uma riqueza de conhecimentos sobre nosso objeto de estudo e a partir dele pudemos delinear nossa problemática, nossos objetivos.

1.3. Pressupostos basilares da pesquisa

Como supracitamos, esta é uma pesquisa de Mestrado em Educação, além disso, a autora descreveu como a educação marcou e mudou os rumos de sua vida. Por este motivo, queremos destacar a concepção de educação que nos rege, que nos conduz pois “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p.8).

Nesta direção, Paulo Freire denomina duas formas de educação: a educação bancária e a educação progressista libertadora. A educação bancária consiste na educação em que o/a educador/a é o/a detentor/a do saber e o/a educando/a é mero/a receptor/a de conteúdos, nesta concepção de educação, há um limítrofe no processo educativo pois:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. *Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.* (FREIRE, 1987, p.33, grifos nossos)

O limítrofe que a educação bancária impõe no processo educativo é de que as partes envolvidas nele não têm autonomia e não criticizam a respeito de seu papel na educação. Na contramão desta educação bancária, a educação progressista libertadora propõe que todos/as os/as sujeitos/as são ativos/as no processo educativo. Nesta forma de conceber a educação, Freire (1987) defende que o/a educando/a seja instigado/a à curiosidade, à reflexão crítica, à autonomia e que o/a educador/a seja um/a mediador/a de todo o processo, portanto, na concepção da educação progressista libertadora, o/a educador/a não representa a figura autoritária, mas aquele/a que se promove a dialogicidade, que é outra característica dessa concepção de educação. Ainda na perspectiva da educação progressista libertadora, o processo educativo é construído por trocas, onde educadores/as aprendem enquanto ensinam e

educandos/as ensinam enquanto aprendem (FREIRE, 1996). Essa concepção de educação humaniza, liberta, emancipa e transforma. É esta educação que orienta nosso trabalho investigativo, reflexivo e crítico.

Nos pautamos na concepção de educação progressista libertadora porque a teoria de Paulo Freire nos inspira a pensar em uma educação inclusiva. Freire propõe que a educação seja democratizada e acessível às massas populares ou “aos esfarrapados do mundo”, como menciona em suas primeiras palavras na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), aos quais podemos traduzir como aqueles/as que lhes são negligenciados o direito fundamental da educação. No transcorrer de nosso trabalho, evidenciamos que historicamente o direito fundamental à educação foi esquecido e negado às pessoas com deficiência. Assim, consideramos que essa concepção liberta as pessoas com deficiência de uma sociedade desigual, injusta e opressora através da conscientização na reflexão crítica.

Outra inspiração que temos na teoria de Paulo Freire, é que ele considera que todos/as os/as sujeitos/as são aprendentes e criativos/as. Com isto, desejamos (des)estigmatizar a figura de que a pessoa com deficiência é incapaz e isso só é possível através do convívio, daí a importância de pensar na inclusão de pessoas com deficiência porque é:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1967, p.43).

A teoria de Paulo Freire nos inspira a pensar na formação permanente docente, pautada na inconclusão do ser, isto torna o ser humano um eterno aprendiz, assim como ocorre nas relações educador/a-educando/a, na qual há trocas de saberes, como já mencionamos. Além do mais, os/as sujeitos/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem são seres histórico-culturais, com isto, os contextos que emergem o processo educativo estão em constante transformação e, por conseguinte, a formação permanente é essencial para que os/as educadores/as (re)inventem suas práticas educativas.

Com todas essas inspirações, temos em Paulo Freire um dos principais referenciais teóricos. Contudo, dialogamos também com outros/as autores/as que vão ao encontro com as proposições de Freire: Carlos Marcelo Garcia (1999), Francisco Imbernón (2004, 2008, 2012), Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou (2002), entre outros, que nos auxiliaram na discussão sobre a formação permanente de docentes universitários/as.

Com essas considerações iniciais sobre nossa base teórica, caminhamos na direção de Freire e Faundez (1985), ao afirmarem que todo conhecimento parte da pergunta, por esse motivo no decorrer de nosso trabalho fazemos indagações com o intuito de inquietar o/a leitor/a assim como nos inquietamos em todo o processo investigativo.

Principiamos com as seguintes interrogações: A formação de docentes universitários/as lhes possibilita a pensar em recursos metodológicos, tecnológicos, didático-pedagógicos a fim de tornar as aulas acessíveis aos/as educandos/os com deficiência? Os/as docentes sabem adequar a grade curricular do curso para atender as especificidades dos/as educandos/as com deficiência? Como os/as docentes fazem mediação nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão dos/as educandos/as com deficiência? Como os/as docentes planejam as aulas em turmas que há educandos/as com deficiência? Como os/as docentes avaliam o desenvolvimento do/a educando/a durante o processo educativo?

Estas questões surgiram a partir da realização do Estado da Questão. Ler, reler e analisar as pesquisas que se aproximam de nosso objeto de estudo nos trouxe a apreensão que a educação especial e inclusiva tem sido alvo de transformações nos últimos anos. Isto se dá em virtude de direitos conquistados das pessoas com deficiência ao acesso, permanência e conclusão em todos os níveis da educação, sendo que o direito da pessoa com deficiência na Educação Superior é a mais recente. Por este motivo, não podemos pensar em educação para todos/as e inclusiva na Educação Superior sem dissertar sobre os/as agentes mediadores/as do processo de ensino-aprendizagem, os/as docentes.

Logo, para pensar nas práticas educativas de docentes universitários/as, temos que pensar também no contexto sócio-histórico da instituição em que atuam como mediadores/as. Desta forma, nosso *locus* de pesquisa, a Universidade Federal de Uberlândia⁸. Além das motivações pessoais que a autora explicitou em sua apresentação, de forma geral, as universidades federais são – ou deveriam ser – espaços de promoção de justiça social e de democratização da Educação Superior. Não é por acaso que *universidade* e *universalização* têm o mesmo radical, o que nos leva a entender que elas têm a mesma raiz etimológica. Logo, o campo investigativo, uma universidade pública e gratuita, nos possibilita refletir se a Educação Superior é realmente para todos/as.

⁸ Nossa pesquisa centra-se nos *campis* da cidade de Uberlândia por ser a cidade que abriga a administração geral da UFU e por ter oferta de mais cursos de graduação e, conseqüentemente, mais vagas destinadas aos/as educandos/as com deficiência.

Fizemos a provocação de colocar a conjunção “se” para exprimir a ideia de dúvida(s). A dúvida nos inquieta, nos deixa curiosos/as e com muitos questionamentos. Acreditamos que essas perguntas e a curiosidade são importantes para instigar a nossa criatividade:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante, repitamos, do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2000 p. 48).

É por isso que interpelamos: A comunidade acadêmica da UFU (docentes, técnicos/as administrativos/as, estudantes etc.), considera que os/as educandos/as com deficiência são capazes de aprender como qualquer outro/a educando/a? A UFU considera que a acessibilidade de educandos/as com deficiência é importante para sua inclusão? A UFU possui espaços de acessibilidade para educandos/as com deficiência?

Com vista a alcançarmos a inteligência dessas questões fizemos este trabalho investigativo, porque compreendemos que o conhecimento pode nos (trans)formar, (re)criar, (re)construir, (re)fazer e (re)inventar. Isso porque o processo de produção do conhecimento proporciona um (re)encontro com a curiosidade, como bem nos ensina Freire (1996, p. 52):

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de "tomar distância" do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Nesta direção, a “verdade” não é absoluta e sim questionável ou mutável de acordo com o contexto sócio-político-cultural e de acordo com a percepção de cada sujeito/a. É por isso que o fazer pesquisa é um processo de fazer conhecimento e, por conseguinte, a possibilidade de transformar, recriar, reconstruir, refazer e reinventar. E é com essa perspectiva, com base na curiosidade, que realizamos nosso trabalho investigativo.

Curiosidade que nos leva a questionar se a inclusão é efetiva nas IES e se os/as docentes têm, de fato, uma formação pedagógica que lhes possibilite ensinar, a partir da compreensão das especificidades da aprendizagem dos/das educandos/as com deficiência. De acordo com Vitalino (2007, p. 400):

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade

de seus professores de promover sua aprendizagem e participação. E aí surge o questionamento: Os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade?

A discussão sobre a docência universitária e a inclusão de educandos/as com deficiência na educação superior é complexa e relevante, pois diversas pesquisas têm indicado que os/as docentes universitários/as, além de não se sentirem preparados/as (que dirá formados/as pedagogicamente) para atender as demandas do processo educacional inclusivo, apresentam resistência para mudar ou adaptar suas práticas pedagógicas a fim de instigar a participação e proporcionar melhores condições de escolarização aos/às estudantes com deficiência, conforme relatam Bueno (2013) e Marques e Gomes (2014).

Consideramos necessário refletir criticamente sobre a relação entre a formação pedagógica de docentes universitários/as e o êxito do processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, pois “uma formação deficitária tende a produzir visões preconceituosas e estereotipadas e não permite superar o atraso em relação aos valores e práticas sobre as deficiências e a educação” (MENDES, 2001, p.63).

Com essas primeiras ponderações e com tantas perguntas advindas de nossa curiosidade, finalmente, delineamos nosso problema e nossa problemática, bem como nossos objetivos, geral e específicos.

O problema que orientou esta pesquisa é: quais são as necessidades formativas de docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da UFU que lecionam e/ou lecionaram para educandos/as com deficiência? A partir deste fizemos algumas indagações para corroborar com o processo investigativo e reflexivo, a saber:

- Como os/as docentes universitários/as da UFU percebem os/as educandos/as⁹ com deficiência?
- Os/as docentes da UFU concebem a Educação Superior como educação para todos/as?
- Como os/as docentes da UFU fazem mediação no processo de ensino-aprendizagem dos/das educandos/as com deficiência?
- Quais são os métodos de ensino que os/as docentes da UFU aplicam para que suas práticas educativas sejam inclusivas?
- Os/as docentes da UFU têm formação que possibilita a inclusão de educandos/as com deficiência?

⁹ Adotamos o termo *educandos/as com deficiência* para ir ao encontro da concepção de Paulo Freire que todos sujeitos são aprendentes e da concepção dos atuais documentos legais que abordam o termo pessoas com deficiência, que fora usado até o momento. Contudo, os termos portadores de necessidades especiais, portadores de necessidades educativas especiais e deficientes podem aparecer em documentos mais antigos e/ou em citações.

- Existem programas de formação contínua para docentes universitários/as na UFU para que trabalhem ante a perspectiva inclusiva?

A pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as necessidades formativas de docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da Universidade Federal de Uberlândia para que a inclusão de educandos/as com deficiência seja efetiva. E como objetivos específicos: a) Apreender a partir da interlocução com docentes da UFU de diferentes áreas do conhecimento os saberes necessários para uma prática educativa inclusiva a fim de contribuir para a formação autônoma e emancipatória de educandos/as com deficiência; b) Analisar a partir do diálogo com docentes da UFU de diferentes áreas do conhecimento se a formação permanente possibilita a (re)pensar na Educação Superior na perspectiva de todos/as.

Estes são pressupostos basilares de nossa pesquisa e a partir deles, construímos nosso trabalho que está estruturado da seguinte maneira: na primeira seção apresentamos a trajetória da autora até chegar no mestrado; na segunda seção explicitamos o percurso metodológico que seguimos na construção do conhecimento; na terceira seção dissertamos sobre a educação superior na perspectiva de todos/as; na quarta seção discorremos sobre as necessidades formativas e formação permanente de universitários/as; na quinta seção apresentamos a análise dos dados e, na sexta seção concluímos nosso trabalho investigativo.

2. CALÇANDO AS SANDÁLIAS PARA CAMINHAR

Estudar é, realmente, um trabalho difícil. *Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática.* Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a (FREIRE, 1981, p. 8, grifos nossos).

Antes de explicitarmos a finalidade desta seção queremos justificar o título, pois fizemos alusão a Brandão (1981, p. 7): “O “método” foi só a botina que calçaram nos pés para caminhar [...]”, cuja obra é destinada a explicar o método de alfabetização de Paulo Freire. O autor usou a palavra “botina” porque dialogava com nordestinos/as, educandos/as da educação popular. Quanto a nós, optamos por usar sandálias por ser um calçado que pode ser usado por qualquer pessoa de qualquer sexo e gênero, expressando assim equidade, algo que é importante de se pensar quando o assunto é inclusão de educandos/as com deficiência.

Entendemos que no ato investigativo percorremos por caminhos diversos até chegar na construção do conhecimento, porque o ato investigativo exige do/a pesquisador/a um estudo rigoroso conforme nos ensina Freire (1981) na epígrafe dessa seção. O estudo, na perspectiva do autor, nos exige decisões importantes a serem tomadas para as quais devemos questionar: De onde? Para onde? Por quê? Para quê? Como?

As questões “*De onde?*” e “*Para onde?*” nos ajuda a pensar no ponto de partida e no ponto de chegada. As questões “*Por quê?*” e “*Para quê?*” nos ajuda a pensar na finalidade do estudo e, a questão “*Como?*” nos auxilia a pensar nos modos em que desenvolveremos a pesquisa.

O ponto de partida e a finalidade de nosso estudo expressamos na primeira seção – Introdução – e nessa seção apresentaremos o caminho, o método e os meios que escolhemos para realizarmos este estudo. O método deve estar relacionado com a base da pesquisa e exige uma postura crítica para fazer as escolhas de modo a tornar o estudo coerente e, exige uma postura sistemática para ter uma organização, um método para direcioná-lo.

A priori, achamos viável explicitar o que entendemos por metodologia. Para tanto, dialogamos com Ghedin e Franco (2015, p.107):

[...] a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial.

À vista disto, a metodologia é um importante percurso na realização da pesquisa em educação, pois é por meio dela que podemos articular objetivos, problema/problemática com a base epistêmica e teórica na construção de conhecimento através da organicidade científica. Considerando a relevância da metodologia, nessa seção calçamos as sandálias e percorremos os caminhos para a construção do conhecimento.

2.1. Abordagem e epistemologia da pesquisa

Esta é uma pesquisa exploratória na qual visamos perscrutar a formação permanente de docentes da UFU para que suas práticas educativas sejam compatíveis à perspectiva da educação para todos/as a fim de incluir educandos/as com deficiência. A pesquisa exploratória “[...] tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2016, p.27). Ademais, esta investigação alude a uma Reflexão Crítico Histórica. A criticidade é fundamental nas práticas educativas pois viabiliza uma análise aprofundada sobre determinado contexto, conduzindo modificação de ações que quando intencionadas e mediadas na reflexão crítica sobre a prática é chamada de práxis. A praxidade se constitui, conforme Severino (2001, p.17), "exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos”.

Como sujeitos históricos nos re(formamos) cotidianamente, deste modo, a prática docente crítica pressupõe o pensar certo e um movimento dialético permanente entre o fazer e o pensar sobre o que foi feito, com vistas no aperfeiçoamento das novas práticas (FREIRE, 2016).

Para ter essa familiaridade com nosso problema de pesquisa, buscamos em documentos da UFU – anuários, portarias, normativas, regimentos – maiores informações sobre a inclusão de educandos/as com deficiência. Além disso, estabelecemos diálogos com docentes – através de entrevistas, este procedimento explicitaremos adiante - para pontuarem suas considerações acerca de formação permanente e necessidades formativas para que as práticas educativas sejam inclusivas.

Não desvinculado disso, “[...] o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objeto de sua inquietude” (FREIRE, 1981, p.10). Assim, a (revisão) bibliografia foi outra forma de apreendermos mais sobre nosso tema.

Esta pesquisa exploratória é de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa tem características que lhe são peculiares e que são propícias às pesquisas das ciências sociais e humanas. As características da pesquisa qualitativa podem ser apresentadas conforme Ludke e André (1986) e Creswell (2010) desta forma: 1) A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural – a coleta de dados ocorre no local em que os/as participantes vivenciam a questão estudada – e o/a pesquisador/a é o principal instrumento – coletam pessoalmente os dados por meio de entrevistas, observação etc. 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos – descrição de situações, acontecimentos, pessoas – e o/a pesquisador/a deve se atentar às entrelinhas do contexto estudado. 3) A análise de dados é indutiva, os/as pesquisadores/as criam suas próprias categorias a partir do contexto estudado sem lhes cobrar resposta a hipóteses dadas *a priori*. 4) Os/as pesquisadores/as se atentam aos significados que os/as participantes dão ao problema ao invés de ficarem presos aos significados que autores/as apresentam na literatura. 5) O projeto de pesquisa é emergente e todas as fases do processo podem mudar no transcorrer da coleta de dados. É por isso que o/a pesquisador/a não deve seguir com rigidez o projeto de pesquisa pois este é um condutor, um ponto de partida e se necessário for, deve fazer (re)adequações.

A abordagem qualitativa nos permite dialogar, criar sentidos e significados. E isto vai ao encontro de Freire (1981, p. 10): “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.” Esse movimento está associado à subjetividade, outra característica que a pesquisa qualitativa tem.

A subjetividade está expressa em vários aspectos: na (re)leitura das concepções teórico-filosóficas, na intercomunicação entre os sujeitos participantes da pesquisa, na análise e interpretação dos dados; isto porque somos seres históricos, únicos e singulares. A respeito disso, Rey (2005, p.24) considera:

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas.

Logo, podemos considerar que a pesquisa qualitativa é uma intercomunicação com sujeitos ímpares que possibilita a criação de sentidos num dado momento e espaço sócio-histórico-cultural. Esta construção que é dialógica possibilita ao/à investigador/a a construção

de sua interpretação. Em linhas gerais, podemos dizer que a abordagem qualitativa nos viabiliza (res)significar o que estudamos, investigamos e apreendemos.

2.2. Procedimentos metodológicos

Em nossa constante busca pelo conhecimento, não podemos deixar de pensar na humanização do/a outro/a e por este motivo, temos que agir com ética. Neste sentido, seguimos os protocolos para a realização da pesquisa em Ciências Humanas e submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) ao qual recebemos parecer positivo¹⁰.

Salientamos que este protocolo garante aos/às colaboradores/as da pesquisa anonimato de sua identidade e preservação de sua integridade. Nestas condições, Diniz e Guerriero (2008) apontam três campos discursivos que a ética em pesquisa se estabelece: 1. São as normas e regulamentações nacionais e internacionais; 2. Dizem respeito aos princípios éticos que devem fundamentar as regras e procedimentos de revisão dos comitês; 3. São os estudos de caso e relatos de pesquisas e experimentos.

Procedendo com ética, humanidade e responsabilidade optamos por construir os dados através de questionário e de entrevista semiestruturada. O questionário¹¹ foi usado para fins de traçar o perfil dos/as colaboradores e foi aplicado no dia da realização da entrevista.

A escolha por realizar a entrevista semiestruturada se deu porque proporcionam um ambiente de diálogo e de trocas:

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 30-31).

Neste sentido, as questões do formulário das entrevistas semiestruturadas¹² foram construídas com base nos objetivos e problemática da pesquisa.

¹⁰ Vide anexo.

¹¹ Vide apêndice.

¹² Vide apêndice.

As entrevistas aconteceram seguindo as recomendações de distanciamento social¹³ em virtude da pandemia causada pelo COVID-19 e foram realizadas de forma remota pelas plataformas *Microsoft Teams* e *Skype*. Optamos por usá-las porque estas nos davam a opção de gravar as entrevistas. Ressaltamos que as gravações foram realizadas sob consentimento dos/as docentes e a eles/as informamos que estas permanecerão arquivadas durante o período de 5 anos após a conclusão da pesquisa em um dispositivo USB utilizado única e exclusivamente para este fim, conforme orientações e recomendações do CEP. As entrevistas foram agendadas previamente, conforme apresentamos no Quadro 8.

Quadro 8 – Cronograma de realização das entrevistas

| Docentes | Data da Entrevista | Horário de realização | Duração da Entrevista | Plataforma utilizada |
|--------------------|---------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Bruno Sérico | 30/11/2020 | 10h | 40min 58s | Microsoft Teams |
| Emanuel Justo | 23/11/2020 | 14h | 40min 38s | Skype |
| Luísa Paciente | 18/11/2020 | 15h | 43min 48s | Microsoft Teams |
| Maria Humana | 11/11/2020 | 9h | 1h 30min 13s | Microsoft Teams |
| Mariana Acolhedora | 18/11/2020 | 9h | 44min 15s | Microsoft Teams |
| Mário Educador | 25/11/2020 | 9h | 57min 49s | Microsoft Teams |
| Marta Aprendente | 10/11/2020 | 10h | 34min 49s | Microsoft Teams |
| Paula Exigente | 16/11/2020 | 13h 20min | 48 min 01s | Microsoft Teams |

Fonte: Elaborado pela autora com base na agenda de realização das entrevistas realizadas. Novembro/ 2020.

Na ocasião da entrevista realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁴ (TCLE), documento que garante a confiabilidade dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Assim, a entrevista seguiu com base no roteiro preestabelecido e a interlocução foi conduzida de modo respeitoso em conformidade com as recomendações de Lüdke e André (1986, p.35):

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

¹³ Vários países foram acometidos por uma crise sanitária oriunda do cenário pandêmico causado pelo Novo Corona Vírus, o COVID-19, este vírus é muito letal e tem se propaga fácil e rapidamente. Então, para evitar o contágio, a Organização Mundial da Saúde recomendou o distanciamento social.

¹⁴ O TCLE foi enviado pela pesquisadora via e-mail dos/as docentes partícipes e posteriormente eles/as encaminharam o TCLE assinado para o e-mail da pesquisadora.

Ao final, a pesquisadora agradeceu a participação e a colaboração do/a colaborador/a na pesquisa e reafirmou o compromisso estabelecido através do CEP e do princípio de que partimos: humanidade e ética.

2.2.1. Técnica de transcrição das entrevistas

Para estabelecermos a interlocução com os/as colaboradores/as, empregamos a entrevista semiestruturada a fim de “[...] obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma fala desprestigiada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores [...] que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2002, p. 57). Destarte, obtivemos através das entrevistas o depoimento de docentes da UFU que lecionaram e/ou lecionam para educandos/as com deficiência e por meio delas apreendemos os principais desafios destes/as docentes na inclusão de educandos/as com deficiência.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas de forma literal e cuidadosa para realizarmos adiante a análise de dados, etapa esta que é bem delicada pois, de acordo com Bastos e Santos (2013, p.30), “Sem esse mecanismo, não poderíamos realizar inferências sobre como as pessoas falam: suas pausas, inflexões, ênfases, como assimilam sistemas de coerência e constroem suas identidades, como lidam com relações de poder etc”.

Após serem transcritas, fizemos a textualização das respostas e as transformamos em narrativas, afinal, “Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 50). As narrativas contribuíram para que compreendêssemos “a forma de organização mental dos colaboradores”, além de nos auxiliar a reestabelecer situações, sentimentos e fatos marcantes relatados pelos partícipes entrevistados (MEIHY, 1996, p. 149).

A transcrição e a textualização em forma de narrativa são procedimentos que consiste na transformação da entrevista oral para um texto escrito, conservando a estrutura original da entrevista, para tornar o texto mais cognoscível e sistematizado, evitando que partes fragmentadas resultem na deturpação da realidade. Durante a fase de transcrição o conteúdo gravado é convertido para um texto redigido e na textualização perguntas previamente formuladas são retiradas para reorganização do texto, para facilitar sua leitura e compreensão (MEIHY, 1996).

Após a realização da transcrição e textualização das entrevistas os textos foram disponibilizados aos/as professores/as para que fizessem alterações, caso julgassem necessário. As entrevistas foram inseridas na íntegra na seção de diálogo com os/as interlocutores/as.

Consideramos que a composição das narrativas é um momento delicado porque:

Esse é o momento em que o investigador tenta criar sentido, segundo determinados posicionamentos teóricos, a respeito daquilo que foi dito na interação entrevistado/narrador. Há, aqui, uma gama de decisões a serem tomadas (forma, ordem, estilo de apresentação e escolha de fragmentos da narrativa). Mais uma vez, o objetivo da pesquisa, os valores, os posicionamentos políticos e teóricos influem nas tomadas de decisão (BASTOS; SANTOS, 2013, p.31).

Deste modo, optamos por textualizar desconsiderando as perguntas do formulário semiestruturado assim como as intervenções da pesquisadora. Optamos também em retirar os vícios de linguagem típicos da linguagem oral e pensando na estrutura de qualquer texto que deve ter coerência e coesão, não seguimos à risca a ordem dos fatores trazidos durante a entrevista, reorganizando assim os discursos dos/as colaboradores/as de modo a tornar o texto mais compreensível a fim de facilitar a leitura das narrativas.

Levando em consideração que as narrativas possibilitam a reconstrução de sentidos e significados, construções singulares de processos identitários, compreensão de culturais compartilhadas de determinadas realidades sociais (BASTOS; SANTOS, 2013), a composição das narrativas nos propiciou a reconhecer que os/as docentes da UFU têm ciência da importância de incluir os/as educandos/as com deficiência, contudo, por problemas estruturais não conseguem fazer com que essa inclusão se efetive integralmente. Esses problemas estruturais vão desde suas necessidades formativas até problemas de políticas internas que viabilizem melhores condições de inclusão.

2.3. Os/as colaboradores/as da pesquisa

Com base nos dados obtidos através do Anuário da Universidade Federal de Uberlândia dos anos de 2018 e 2019, localizamos em quais cursos de graduação os/as educandos/as com deficiência estão matriculados/as. A partir dessas informações, fizemos uma planilha separando os cursos de graduação em que existem matrículas destes/as educandos/as segundo sua área do conhecimento (Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Outros) conforme demonstramos no Quadro 9:

Quadro 9 - Número de educandos/as com deficiência matriculados/as em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Uberlândia, MG - 2018¹⁵

| Área do conhecimento | Cursos de graduação | Número de docentes | Número de estudantes com deficiência |
|------------------------------------|--|--------------------|--------------------------------------|
| Ciências Agrárias | Agronomia | 73 | 2 |
| | Medicina Veterinária | 42 | 1 |
| | Zootecnia | 14 | 1 |
| | Subtotal | 129 | 4 |
| Ciências Biológicas | Biomedicina | 71 | 1 |
| | Subtotal | 71 | 1 |
| Ciências da Saúde | Educação Física | 20 | 1 |
| | Enfermagem | 29 | 1 |
| | Fisioterapia | 20 | 2 |
| | Medicina | 129 | 9 |
| | Nutrição | 19 | 1 |
| | Odontologia | 86 | 3 |
| | Subtotal | 303 | 17 |
| Ciências Humanas | Geografia | 58 | 1 |
| | História | 32 | 2 |
| | Pedagogia | 61 | 1 |
| | Psicologia | 43 | 3 |
| | Relações Internacionais | 49 | 2 |
| | Subtotal | 243 | 9 |
| Ciências Sociais Aplicadas | Administração | 74 | 4 |
| | Arquitetura e Urbanismo | 30 | 1 |
| | Ciências Contábeis | 36 | 3 |
| | Ciências Econômicas | 49 | 1 |
| | Direito | 55 | 5 |
| | Subtotal | 244 | 14 |
| Engenharias | Engenharia de Computação | 9 | 1 |
| | Engenharia de Controle e Automação | 8 | 1 |
| | Engenharia Elétrica | 21 | 1 |
| | Engenharia Mecânica | 73 | 3 |
| | Engenharia Mecatrônica | 14 | 1 |
| | Subtotal | 125 | 7 |
| Exatas | Ciências da Computação | 70 | 2 |
| | Gestão de Informação | 74 | 1 |
| | Sistemas de Informação | 70 | 2 |
| | Subtotal | 214 | 5 |
| Linguística, Letras e Artes | Letras - Língua Portuguesa com Domínio de Libras | 156 | 3 |
| | Subtotal | 156 | 3 |
| Total Geral | 29 | 1.142 | 60 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados coletados no Anuário da UFU do ano de 2018. Junho/2020.

¹⁵ De acordo com informações obtidas no Anuário UFU 2018, o total de graduandos/as com deficiência matriculados no ano de 2018, ingressaram por meio das vagas destinadas para: 1) Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); 2) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); 3) Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); 4) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). (Anuário UFU 2018).

A análise dos dados do Quadro 9 nos permitiu identificar 29 cursos de graduação, nos quais 60 educandos/as com deficiência estão matriculados/as e, há um total de 1.142 docentes que lecionam nestes cursos. Na sequência, sobremaneira ao Quadro 9, organizamos o Quadro 10 com os dados relativos ao número de matrículas de educandos/as com deficiência em 2019.

Quadro 10 - Número de educandos/as com deficiência matriculados/as em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Uberlândia, MG – 2019

| Área do conhecimento | Cursos de graduação | Número de docentes | Número de estudantes com deficiência |
|------------------------------------|--|--------------------|--------------------------------------|
| Ciências Agrárias | Medicina Veterinária | 42 | 3 |
| | Zootecnia | 14 | 1 |
| | Subtotal | 56 | 4 |
| Ciências Biológicas | Biomedicina | 70 | 2 |
| | Subtotal | 70 | 2 |
| Ciências da Saúde | Educação Física | 20 | 1 |
| | Enfermagem | 29 | 1 |
| | Fisioterapia | 20 | 3 |
| | Medicina | 129 | 14 |
| | Nutrição | 19 | 2 |
| | Odontologia | 86 | 4 |
| | Subtotal | 303 | 25 |
| Ciências Humanas | Geografia | 58 | 1 |
| | História | 32 | 2 |
| | Pedagogia | 61 | 3 |
| | Psicologia | 43 | 3 |
| | Relações Internacionais | 49 | 2 |
| | Filosofia | 29 | 2 |
| | Subtotal | 272 | 13 |
| Ciências Sociais Aplicadas | Administração | 74 | 6 |
| | Arquitetura e Urbanismo | 30 | 1 |
| | Ciências Contábeis | 36 | 3 |
| | Ciências Econômicas | 49 | 2 |
| | Direito | 55 | 11 |
| | Subtotal | 244 | 23 |
| Engenharias | Engenharia Elétrica | 21 | 1 |
| | Engenharia Mecânica | 73 | 5 |
| | Engenharia Ambiental e Sanitária | 75 | 2 |
| | Engenharia Civil | 42 | 2 |
| | Subtotal | 211 | 10 |
| Exatas | Ciências da Computação | 70 | 2 |
| | Gestão de Informação | 74 | 1 |
| | Sistemas de Informação | 70 | 5 |
| | Subtotal | 214 | 8 |
| Linguística, Letras e Artes | Letras - Língua Portuguesa com Domínio de Libras | 9 | 4 |
| | Letras - Português | 25 | 1 |
| | Letras - Inglês | 18 | 1 |
| | Design | 30 | 1 |
| | Artes Visuais | 26 | 1 |
| | Subtotal | 108 | 8 |
| Total Geral | 32 | 1478 | 93 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base dados coletados no Anuário da UFU do ano de 2019. Junho/2020.

Ao analisarmos as informações contidas no Quadro 10, identificamos que há um total de 93 matrículas de educandos/as com deficiência em 32 cursos de graduação. Percebemos diante destes dados que houve um crescimento de 16,25% matrículas por estes/as educandos/as em relação ao ano anterior. No ano de 2018 houve matrículas de educandos/as com deficiência nos cursos de Agronomia, Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Mecatrônica e não teve matrículas nestes cursos no ano de 2019. Em 2019 teve matrículas de educandos/as com deficiência nos cursos de Filosofia, Letras – Português, Letras – Inglês, Artes Visuais, Engenharia Ambiental e Sanitária e Engenharia Civil e em 2018 não houve matrículas nestes cursos¹⁶.

Compiladas essas informações, entramos em contato com a Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE) para que nos auxiliasse na localização de docentes que lecionam e/ou lecionaram para educandos/as com deficiência, pois acreditávamos que poderiam ter essas informações em seus bancos de dados, contudo não obtivemos resposta.

Recorremos à ajuda de secretários/as e coordenadores/as de dois cursos de cada área do conhecimento com maior número de matrículas por educandos com deficiência de cada ano. Enviamos e-mail com uma carta convite¹⁷ explicitando detalhes de nossa pesquisa e solicitando-lhes que nos informassem quais docentes/as que lecionam e/ou lecionaram para educandos/as com deficiência. Solicitamos-lhes ainda que nos retornassem em um prazo de 10 dias a contar da data do recebimento. Encaminhamos a carta convite para os seguintes cursos: Agronomia, Medicina Veterinária, Biomedicina, Medicina, Odontologia, Psicologia, Relações Internacionais, Pedagogia, Direito, Administração, Engenharia Mecânica, Engenharia da Computação, Engenharia Ambiental e Sanitária, Ciências da Computação, Sistemas de Informação, Artes Visuais, Letras - Língua Portuguesa com Domínio de Libras.

No prazo estipulado tivemos retorno dos seguintes cursos: Agronomia, Medicina Veterinária, Pedagogia, Administração, Letras – Língua Portuguesa com Domínio de Libras.

¹⁶ De acordo com informações obtidas no Anuário UFU 2019, o total de graduandos/as com deficiência matriculados no ano de 2019, ingressaram por meio das vagas destinadas para: L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012) / L10: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012) / L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012) / L14: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

¹⁷ Vide apêndice (Carta convite 1).

A partir dessas informações, remetemos uma carta-convite¹⁸ aos/às docentes destes cursos convidando-lhes para participarem da pesquisa. E obtivemos resposta positiva de um/a docente de cada um destes cursos. Na área das Ciências Agrárias 2 docentes manifestaram interesse em participar da pesquisa, optamos por sua vez, por aquele/a docente nos respondeu primeiro, neste caso foi uma docente do curso de Agronomia. Contudo, ainda não tínhamos o contato de docentes das áreas das Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Engenharias e Exatas.

Apesar de nossa reiterada solicitação, não conseguimos informações dos cursos da área das Ciências Biológicas. De acordo com as informações obtidas nos Anuários da UFU de 2018 e 2019, sabíamos que havia estudantes com deficiência no curso de Biomedicina (Quadros 9 e 10), deste modo, a nossa conduta foi enviar e-mail a todos/as os/as docentes do curso de Biomedicina com uma carta-convite¹⁹ explicitando nossos objetivos e pedimos-lhes que para que nos informasse se haviam lecionado ou não para educandos/as com deficiência. Com esse procedimento conseguimos a resposta favorável de um docente, dizendo que já havia lecionado para um/a educando/a com deficiência no curso de Biotecnologia.

Das áreas de Ciências da Saúde, Engenharias e Exatas, usamos o mesmo critério do primeiro contato, os cursos com maior quantidade de educandos/as com deficiência matriculados/as. Como já havíamos contatado os dois primeiros cursos com maior número de matrículas por estes/as educandos/as, contatamos o terceiro curso com maior número de educandos/as com deficiência matriculados/as dos anos de 2018 e 2019. Com isto contatamos as secretarias e coordenações dos seguintes cursos: Fisioterapia, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Gestão da Informação.

Obtivemos retorno das secretarias e coordenações dos cursos de Fisioterapia e Engenharia Elétrica e sobremaneira, encaminhamos e-mail com a carta-convite direcionada para os/as docentes destes cursos. Obtivemos resposta positiva de um professor do curso de Fisioterapia.

Do curso de Engenharia Elétrica tivemos a resposta de 5 docentes, sendo que 2 haviam lecionado para educandos/as com deficiência na própria Engenharia Elétrica, outro havia lecionado para educando com deficiência no curso de Matemática, outro no curso de Física. E houve ainda a resposta de uma docente dizendo que ainda não havia tido a experiência de

¹⁸ Vide apêndice (Carta convite 2)

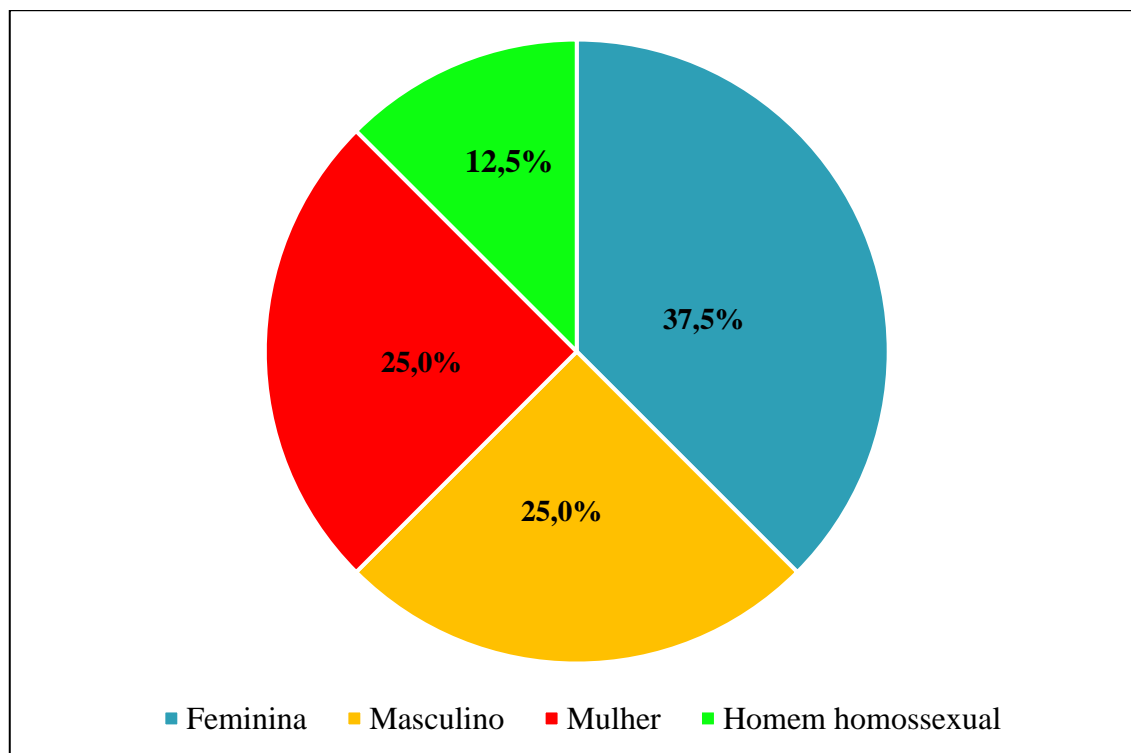
¹⁹ Vide apêndice (Carta convite 3).

lecionar para educandos/as com deficiência, mas ainda assim tinha o interesse em participar da pesquisa.

Com vistas a alcançar nossos objetivos optamos a manter o critério de escolher como colaboradores/as apenas docentes que lecionam ou já lecionaram para educandos/as com deficiência. E mais uma vez, priorizamos quem havia nos respondido primeiro.

Logo, nossos/as colaboradores/as são docentes dos cursos de: Administração, Agronomia, Biotecnologia, Engenharia Elétrica, Fisioterapia, Letras – Língua Portuguesa com Domínio de Libras, Matemática, Pedagogia. Os/as colaboradores/as se autodeclararam da seguinte forma em relação à sua identidade de gênero:

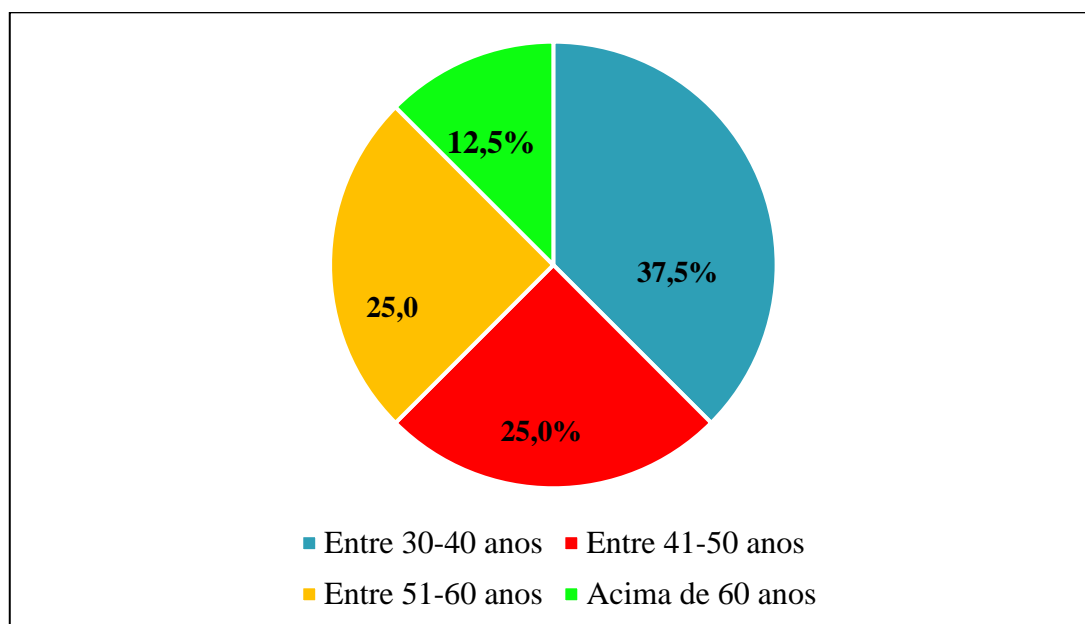
Gráfico 1 – Autodeclaração em relação à identidade de gênero dos/as colaboradores/as da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações obtidas com os/as docentes que responderam o questionário. Novembro/2020.

A partir das informações organizadas no Gráfico 1 podemos compreender que os/as colaboradores/as se autodeclararam como: feminina, homem homossexual masculino, mulher. Sendo que um/a colaborador/a se absteve de responder. Ao que se refere à faixa etária dos/as docentes temos:

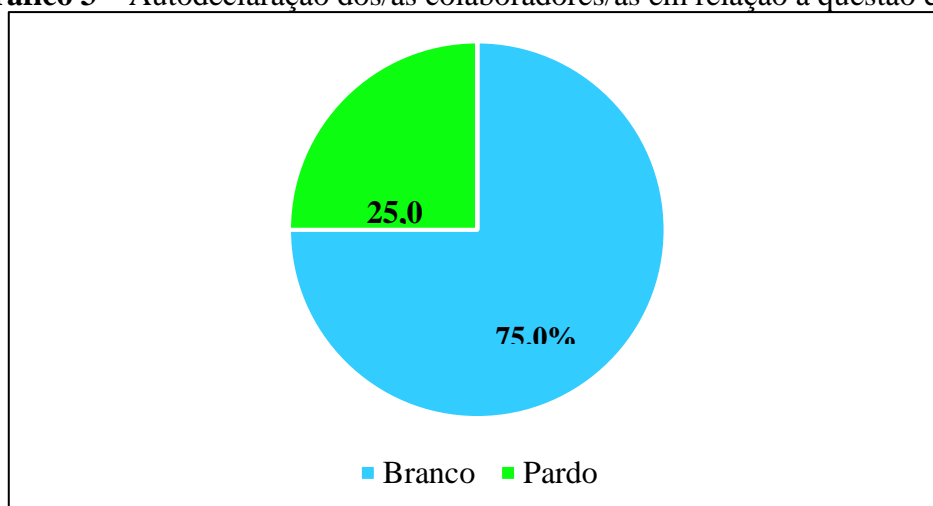
Gráfico 2 – Faixa etária dos/as colaboradores/as da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações obtidas com os/as docentes que responderam o questionário. Novembro/2020.

Diante do exposto no Gráfico 2, a maioria, 37,5% dos/as docentes têm entre 30 e 40 anos de idade, 25% dos/as colaboradores/as têm entre 41 e 50 anos, outros 25% tem entre 51 e 60 anos e, em menor proporção, 12,5% dos/as docentes têm acima de 60 anos. Os/as colaboradores/as da pesquisa ainda se autodeclararam da seguinte forma em relação à questão étnica-racial:

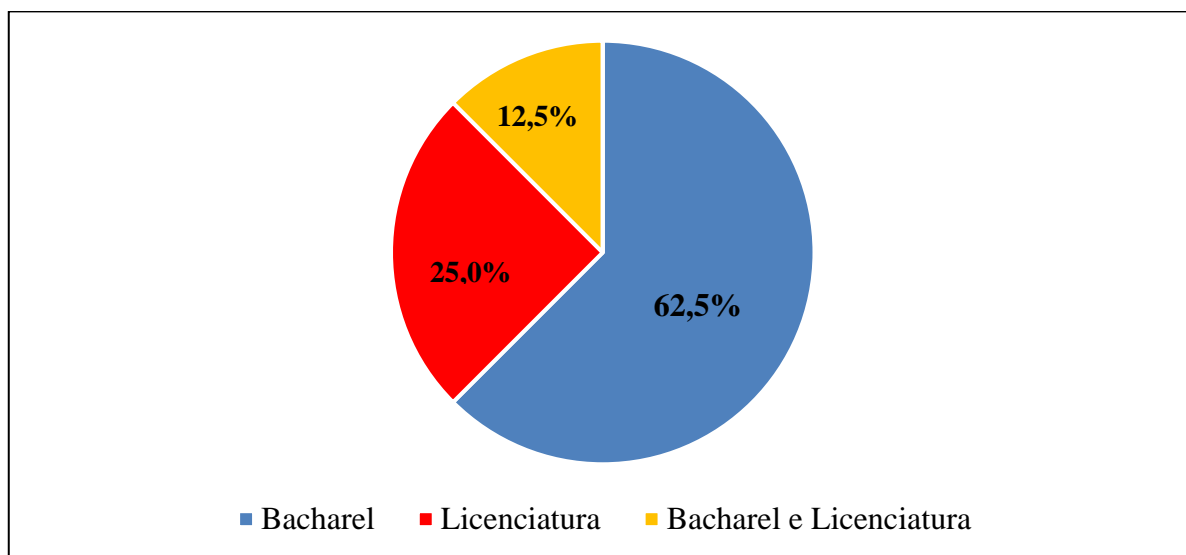
Gráfico 3 – Autodeclaração dos/as colaboradores/as em relação à questão étnica-racial



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações obtidas com os/as docentes que responderam o questionário. Novembro/2020.

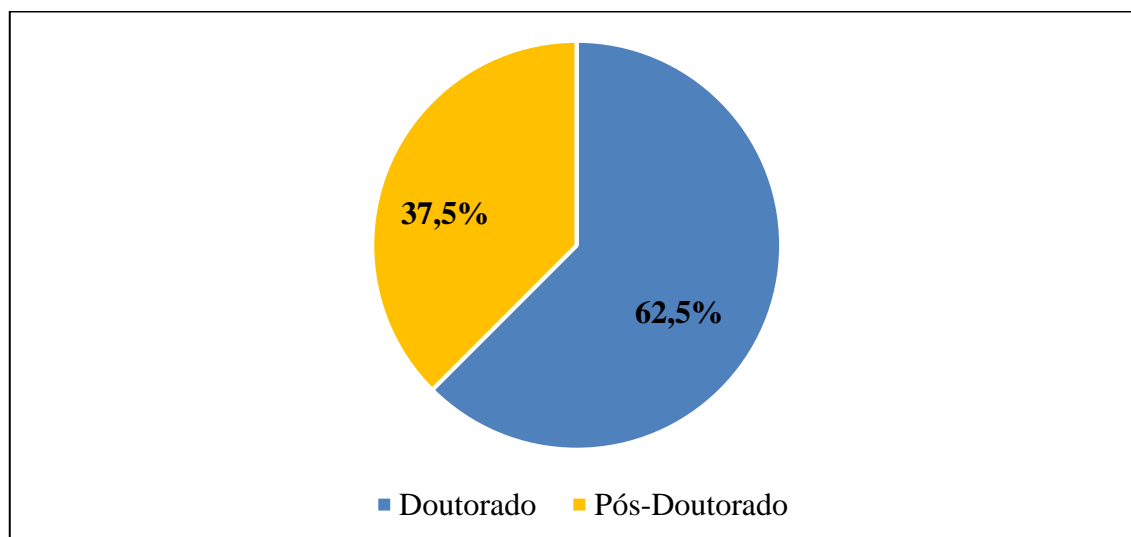
Podemos constatar que 75% dos/as docentes se autodeclararam como brancos e 25% aqueles/as que se autodeclararam como pardos. No que diz respeito à formação dos/as docentes 62,5% fizeram cursos bacharelados, 25% cursaram licenciatura e 12,5% cursaram bacharelado e licenciatura. Todos/as docentes são doutores/as e três deles/as têm Pós-Doutorado. Esses dados estão expressos Gráficos 4 e 5, respectivamente:

Gráfico 4 – Formação inicial dos/as docentes colaboradores/as da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações obtidas com os/as docentes que responderam o questionário. Novembro/2020.

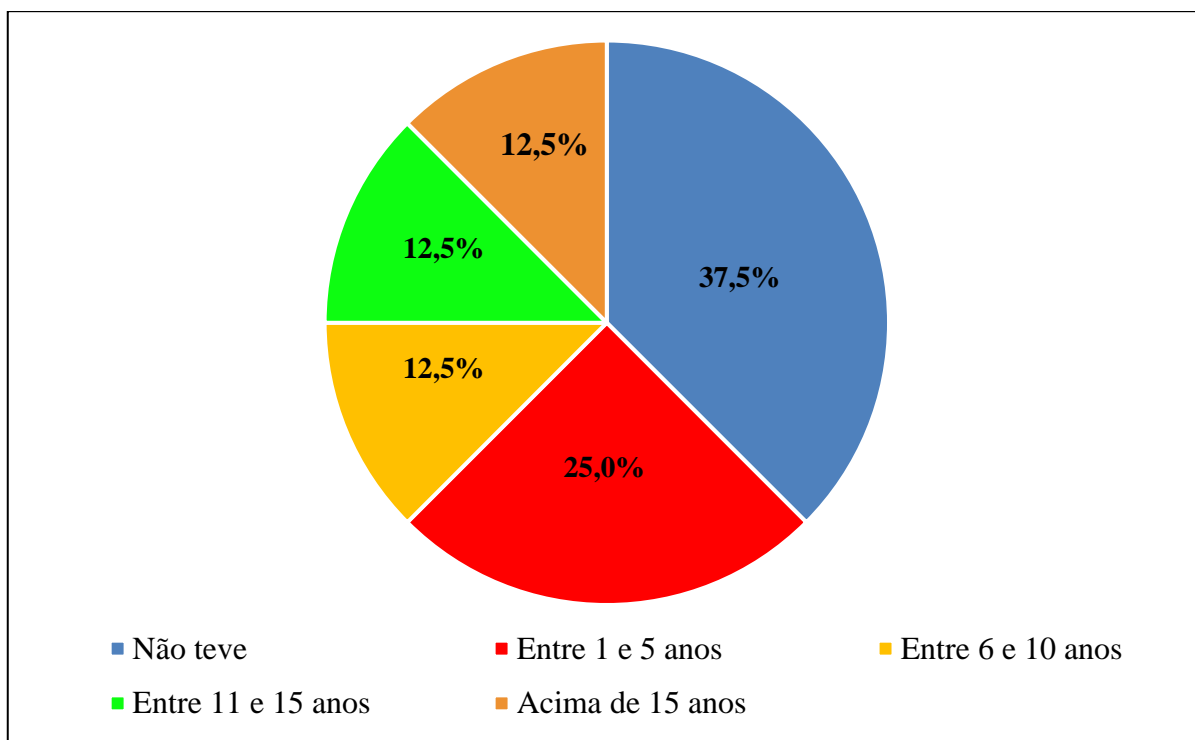
Gráfico 5 – Formação na Pós-Graduação Stricto Sensu dos/as docentes colaboradores/as da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações obtidas com os/as docentes que responderam o questionário. Novembro/2020.

Sobre o tempo de atuação docente, a maioria dos/as docentes não tiveram experiência na carreira da docência universitária antes de ingressar na UFU, a maioria daqueles/as que tiveram experiência anterior na docência universitária não ultrapassa a 5 anos de experiência. Conforme demonstra o Gráfico 6.

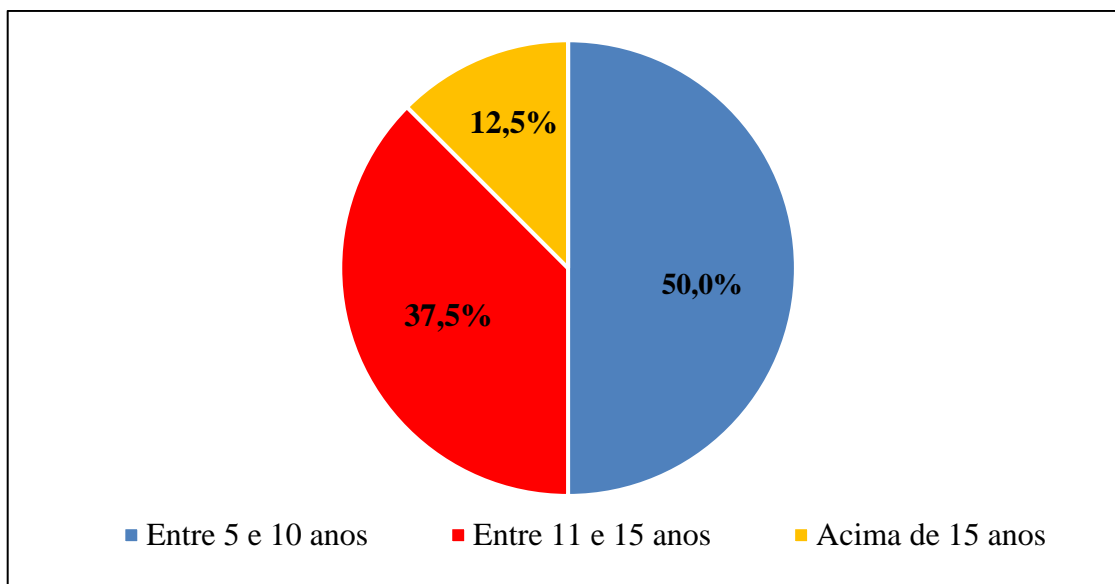
Gráfico 6 - Tempo de atuação na carreira docente universitária antes de ingressar na UFU dos/as colabores/as da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações obtidas com os/as docentes que responderam o questionário. Novembro/2020.

Os dados expressos no Gráfico 7 desvelam que a maioria dos/as docentes têm até 10 anos de carreira docente na UFU, na sequência aparecem aqueles/as cuja carreira docente na UFU é de até 15 anos e na menor proporção com apenas um/a docente que tem mais de 20 anos na carreira docente na UFU.

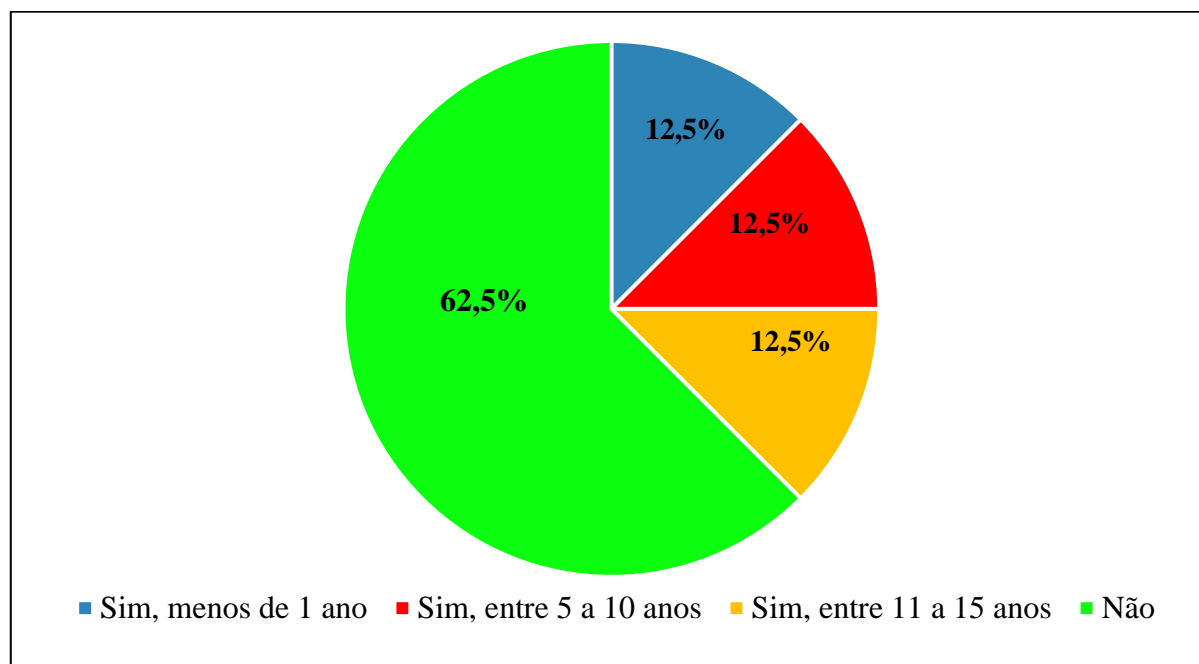
Gráfico 7- Tempo da carreira docente na UFU dos/as colaboradores/as da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações obtidas com os/as docentes que responderam o questionário. Novembro/2020.

E, para finalizar o perfil dos/as colaboradores/as da pesquisa, a maioria não tiveram experiência na Educação Básica:

Gráfico 8 – Tempo de atuação dos/as colaboradores/as da pesquisa na carreira docente da Educação Básica



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações obtidas com os/as docentes que responderam o questionário. Novembro/2020.

Diante dos dados apresentados podemos concluir que a maioria dos/as colaboradores/as da pesquisa ingressaram na carreira docente universitária antes de completar 30 anos de idade e como a maioria dos/as colaboradores/as tiveram sua formação inicial em cursos bacharéis, não atuaram na docência da Educação Básica antes de ingressarem na docência da Educação Superior.

2.4. Análise de Dados

Para realizarmos a análise dos dados obtidos nos questionários empregamos a Análise de Conteúdos proposta por Bardin (2011). Na análise de conteúdo o domínio conceitual é crucial, desta forma, a densidade teórica, a harmonia entre o percurso metodológico e a perspectiva epistemológica devem conjugar a pesquisa. Isto porque quanto mais compreender o objeto de estudo mais os dados poderão ser interpretados. Assim, é imprescindível constante diálogo entre a seção de fundamentação teórica e a de análise de dados.

A análise de conteúdo exige do/a pesquisador/a uma habilidade de organizar, interpretar, selecionar e relacionar os dados obtidos com os objetivos e o problema/problemática da pesquisa. Desta maneira, Bardin (2011) propõe três passos para realizar a análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise realizamos a leitura flutuante, que é o primeiro contato com o material a ser analisado para obter as primeiras impressões. Também, selecionamos os documentos que foram analisados e os critérios utilizados para a análise. Outra ação executada nesta etapa consistiu na formulação das hipóteses e dos objetivos que dão sustentação para a análise dos dados. Organizamos na pré-análise os índices para elaboração dos conceitos teóricos, pois esta etapa consiste na:

[...] fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (FRANCO, 2007, p.95).

Na fase da pré-análise é importante preparar o material que será utilizado, no nosso caso, as entrevistas foram transcritas na íntegra e manteremos o arquivo original até o fim da análise

caso seja necessário (re)editar as transcrições. Deste modo, se precisarmos voltar ao material original, teremos acesso ao mesmo.

Feito isto, as informações obtidas nas entrevistas foram submetidas ao crivo da classificação, da objetividade, do método de categorias. Para serem classificados, os objetos devem associar-se a um conjunto de critérios aos quais haja semelhanças em suas significações, ou seja, fazer as categorizações. Para tanto, o/a pesquisador/a deve atribuir valores às categorias. Posteriormente, o/a pesquisador/a analisa a informação com base em conceitos, faz a equivalência e, por fim, a exclusão de dados que não foram utilizados segundo as regras estabelecidas previamente.

2.4.1 Categorização

De acordo com Bardin (2011), categorizar implica em agrupar as informações que têm algo em comum, criar categorias que se assemelham.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p.147)

Para realizar a categorização foi preciso condensar as informações de modo que estas correspondessem a uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2011). Com isto, elaboramos *a priori* categorias que orientaram a análise dos dados: 1) Formação permanente; 2) Necessidades Formativas; 3) Saberes necessários à prática educativa na perspectiva da educação para todos/as; 4) Saberes necessários à prática educativa para formar os/as educandos/as com deficiência para autonomia e emancipação.

3. EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA TODOS/AS, TODOS/AS QUEM?

A educação é um direito inalienável de qualquer ser humano segundo o que consta a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Embora no Brasil este direito muitas vezes seja negligenciado àqueles/as que estão em condições de vulnerabilidade sociais, iniciamos esta seção com Freire (1982) ponderando sobre os sonhos possíveis.

A questão do sonho possível tem a ver justamente com a educação libertadora, não com a domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido que esta é uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre denúncia e o anúncio, *entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora*, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (FREIRE, 1982, p.100, grifos nossos).

Os sonhos possíveis para este autor estão associados com os contextos sócio-históricos porque cada contexto traz em si um limite e, conseqüentemente, os sonhos possíveis. Ainda segundo este autor os sonhos possíveis têm o caráter utópico que nos fazem denunciar as desigualdades sociais e anunciar os sonhos possíveis com uma sociedade menos injusta.

Nesta direção, faz-se necessário discutir sobre o cenário educacional nacional e refletir sobre o papel das políticas públicas que regem a educação brasileira e questionar a aplicabilidade do princípio da igualdade na educação. Este é, o objetivo desta seção: discursar sobre as políticas públicas de educação e suas inferências na inclusão de educandos/as com deficiência na Educação Superior; versar sobre o princípio de igualdade frente à perspectiva da educação para todos/as.

3.1. Entre termos: múltiplas compreensões e dimensões de deficiência

Para orientar essas discussões é imprescindível que evidenciemos alguns termos, conceitos e/ou concepções que emergem em torno da pessoa com deficiência. *A priori*, buscamos na Lei nº13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/ Estatuto da Pessoa com Deficiência o conceito de pessoa com deficiência:

Art. 2º 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).

A conceituação do termo pessoas com deficiência se deu a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2007, ao qual foi instituída no Brasil sob Decreto Legislativo nº186 de 2008. Contudo, historicamente, a pessoa com deficiência era tida como incapaz por não estar dentro dos padrões de normalidade e para ampliarmos a compreensão sobre essa questão recorreremos à Aranha (2005) e à Sampaio e Sampaio (2009) para, em breve histórico, apreendermos como as pessoas com deficiência têm sido percebidas na sociedade. Salientando que o termo pessoa com deficiência é atual e ao referirmos a outros períodos históricos “usaremos, muitas vezes, vocábulos que atualmente são considerados técnica e/ou politicamente incorretos, mas que eram os termos então utilizados” (ARANHA, 2005, p. 5).

Na Antiguidade não há muitos registros sobre as pessoas com deficiência. No entanto, de acordo com o autor, a organização sociopolítica era baseada no poder absoluto da nobreza, que era a minoria, sobre aqueles que eram excluídos das instâncias administrativas da vida em sociedade. Estes excluídos eram tidos como subumanos, dependentes economicamente e propriedade dos nobres, apesar de que eram esses subumanos que realizavam o trabalho para produzir tudo para usufruto dos nobres. Nesta perspectiva, a pessoa diferente (cegos, surdos, mancos, órfãos, idosos e outros) “era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral” (ARANHA, 2005, p. 7).

Em Esparta, na Grécia antiga, a eliminação ou o abandono de crianças com deficiências físicas ou mentais era legitimada, pois a sociedade classista da época valorizava a eugenia e a perfeição do indivíduo (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). Na Bíblia, no antigo e novo testamento, há referências de cegos, mancos, leprosos que na maioria das vezes apareciam como pedintes ou excluídos da sociedade seja por medo de serem contaminados pela doença, seja porque eram tidos como amaldiçoados dos deuses por causa de pecados.

Na Idade Média a organização sociopolítica teve uma significativa mudança porque o cristianismo deu vazão ao fortalecimento da Igreja Católica e, conseqüentemente, a constituição do clero, o novo segmento político. O clero por sua vez, tomou uma posição privilegiada política, social e economicamente em virtude do poder que lhe foi auferido de excomungar, impedindo assim a entrada nos céus, daqueles que os desagradassem. Sobremaneira da Antiguidade, nos tempos medievais, o povo ficava à serviço do clero sem a prerrogativa de participar dos processos administrativos e decisórios da sociedade.

Neste cenário, pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas, provavelmente eram as pessoas com deficiências sensoriais, físicas e intelectuais²⁰, por causa do cristianismo, não podiam mais ser exterminadas porque também foram criadas por Deus, mas eram lançadas à própria sorte e ficavam à mercê de caridade. Contudo, com o crescente poder da Igreja Católica, a partir do século XII, disseminou uma grande situação de abuso e inconsistência entre o discurso religioso e as ações do clero. Por conseguinte, muitos discordantes surgiram, inclusive pessoas da própria Igreja. A fim de deter as manifestações daqueles que se opunham à Igreja Católica, deu-se início a um período de inquisição caracterizado pela perseguição e extermínio.

A prática inquisitória regida pelos documentos da Igreja ameaçava sobremaneira as pessoas com deficiência, especialmente aquelas que tinham deficiência intelectual. Vale ressaltar que a inquisição acontecia também àqueles que eram inimigos, principalmente se dispusessem de posses. A crescente indignação diante de tal postura da Igreja acarretou sua cisão que culminou na Reforma Protestante. Todavia, nada mudou em relação às pessoas com deficiência, especialmente para as pessoas com deficiência intelectual que eram tidas como bestas demoníacas, afinal, a falência da razão e do intelecto eram advindas da falta da graça celeste. Nesta perspectiva, os dementes tinham a essência de seres diabólicos. Em linhas gerais, “[...] a ambivalência caridade-castigo passou a caracterizar a atitude medieval diante da deficiência mental” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.23).

A partir do século XVI ocorreram significativas modificações na sociedade, no que diz respeito às estruturas sociais, econômicas e políticas. A Reforma Burguesa foi precursora destas mudanças, pois

[...] derrubou as monarquias, destruiu a hegemonia religiosa, e implantou uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil, que foi a primeira forma de capitalismo. Iniciou-se, nesse contexto, a formação dos estados modernos, os quais passaram a funcionar com uma nova divisão social do trabalho: os donos dos meios de produção e os operários, os quais passaram a viver com a venda de sua força de trabalho (ARANHA, 2005, p. 12).

No que tange às deficiências, as mudanças ocorreram referentes à sua natureza orgânica, agora eram tidas como causas naturais e eram tratadas mediante a alquimia, a magia e a astrologia, aspectos característicos da medicina, que até então era iniciante.

²⁰ As pessoas com deficiência intelectual eram tidas como deficientes mentais, retardados, idiotas. Contudo, esses termos foram substituídos por deficiência intelectual a qual denota comprometimento nas faculdades cognitivas. O termo foi alterado porque doenças mentais estão relacionadas a fatores psíquicos.

No século XVII a medicina foi palco de novos avanços e foi fortalecida a tese de que as deficiências eram oriundas de causas naturais, modelo biomédico proposto no período para compreender a deficiência, o qual, segundo DINIZ; BARBOSA; SANTOS (2009), é aquele cujos impedimentos corporais advindos da deficiência são tidos com uma relação de causalidade e dependência com as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Em suma, o modelo biomédico de compreender a deficiência era pautado no curandeirismo para que a pessoa com deficiência tinha que ser tratada ou reabilitada.

Essas ações de tratamento médico deram lugar a ações de ensino porque nesta perspectiva a pessoa com deficiência poderia se desenvolver mediante estímulos. Contudo, as ações de ensino caminharam a passos estreitos e se desenvolveram somente a partir do século XVIII. Com isto, as pessoas com deficiência ao invés de serem tratadas, foram confinadas em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos.

Com o passar dos tempos, além da evolução da medicina, outras áreas do conhecimento se desenvolveram, como por exemplo a institucionalização do ensino especial, corroborando com informações sobre a deficiência, de sua etiologia, de seu funcionamento e de seu tratamento conforme explicita Aranha (2005).

Conquanto, este foi um período em que as pessoas com deficiência eram segregadas em instituições residenciais ou em escolas especiais, frequentemente situadas em lugares longínquos de suas famílias.

Somente na segunda metade do século XX essa realidade foi modificada. Isso porque vários pesquisadores começaram a criticar este modelo de instituição destinada às pessoas com deficiência. Esses pesquisadores apresentaram dados constatando a ineficácia e a inadequação dessas instituições.

Podemos citar como exemplo o primeiro grupo de organização política criado e gerenciado por pessoas com deficiência no Reino Unido, a Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação, a Upias²¹. O idealizador da Upias foi Paul Hunt, um sociólogo com deficiência física que enviou uma carta ao jornal inglês *The Guardian* datado em 20 de setembro de 1972. Nessa carta, Hunt ressaltou as condições que as pessoas com deficiência viviam nas instituições destinadas ao trato de deficiências, onde eram subalternas ao autoritarismo e a cruéis regimes. Além disso, nesta correspondência, Hunt solicitava a formação de um grupo de pessoas que viviam nessas instituições e sofriam com os maus tratos, para levar suas ideias ao Parlamento.

²¹ O termo original em inglês é Union of the Physically Impaired Against Segregation.

Após a publicação da carta, Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein, os sociólogos com deficiência integraram a Upias. (DINIZ, 2012)

O principal objetivo da Upias era redefinir a deficiência em termos de exclusão social. A deficiência passou a ser entendida como forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros. O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular uma tese que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social (DINIZ, 2012, p. 12).

Esta forma de compreender a deficiência proposta pela Upias é o modelo social da deficiência que até então era compreendida através do modelo biomédico. No modelo social da deficiência o tema deficiência deveria ser principalmente matéria de ações políticas e intervenções do Estado, ou seja, o rompimento do ciclo de opressão e de segregação vivenciado pelas pessoas com deficiência deveria ser buscado em ações políticas capazes de denunciar a ideologia opressora e não em recursos biomédicos. Este modelo de compreender a deficiência foi importante porque a partir dessa concepção, os conceitos de deficiência foram politicamente redefinidos (DINIZ, 2012).

Além disso, Sampaio e Sampaio (2009, p. 24), destacam que:

[...] ocorreram dois fatores que contribuíram para incentivar a luta contra a segregação do deficiente. O primeiro foi o próprio desenvolvimento da educação especial e áreas afins, que tornou disponíveis para os deficientes meios de superar, pelo menos em parte, suas desvantagens naturais. Consequentemente, deixou de haver justificativas “clínico-científicas” para a sua segregação social. O outro fator foi o crescimento dos movimentos dos direitos humanos, quando as diversas minorias e grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar seu espaço na sociedade.

Apesar destes movimentos configurarem avanço nas relações das pessoas com deficiência na sociedade, Aranha (2005, p. 16-17), ressalta:

É interessante lembrar que nessa época o capitalismo, no mundo ocidental, já tinha se movimentado de mercantil para comercial, encaminhando-se para o capitalismo financeiro. Assim, interessava aumentar a produção e a diminuição do custo e do ônus populacional, tornando ativa toda e qualquer mão de obra possível. Fazia-se também importante diminuir o custo social rapidamente, diminuindo os gastos públicos e aumentando, assim, a margem de lucro dos capitalistas. Esses interesses, de natureza político-administrativa, favoreceram a aceleração e o crescimento do movimento.

Assim, para o capitalismo era mister integralizar as pessoas com deficiência na sociedade a fim de tornar ativa toda e qualquer mão de obra possível para aumentar a produção.

Com a constante busca pelo reconhecimento da pessoa com deficiência, em tempos de fortalecimento do debate sobre os Direitos Universais Humanos, aconteceu a proclamação da Declaração das Pessoas Deficientes de 1975, da ONU, que garantia os direitos fundamentais à uma vida com dignidade independentemente do tipo de deficiência que a pessoa tivesse. As discussões advindas da Upias acarretaram na redefinição dos termos deficientes, assim, nesta Declaração passou-se a usar o termo pessoas deficientes, que percebia pessoa em detrimento de sua deficiência conforme explicitado no documento:

O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer *pessoa incapaz de assegurar por si mesma*, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU], 1975, grifos nossos).

Nesta concepção, a pessoa com deficiência era considerada incapaz de obter condições básicas de sobrevivência por si mesma. Assim, além de considerar a pessoa em detrimento da deficiência concebe a pessoa como dependente de outrem. Essa não foi a melhor definição e por esse motivo, o debate continuou ativo.

No Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes de 1982, a deficiência é compreendida como “Toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica” (ONU, 1982). Essa definição parte da Organização Mundial da Saúde (OMS) e, seguindo o modelo biomédico de considerar a deficiência, este documento ainda apresenta as definições de incapacidade e invalidez:

Incapacidade: Toda restrição ou ausência (devido a uma deficiência), para realizar uma atividade de forma ou dentro dos parâmetros considerados normais para um ser humano.

Invalidez: Uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de uma função normal no seu caso (levando-se em conta a idade, o sexo e fatores sociais e culturais) (ONU, 1982).

Mais uma vez a deficiência é associada à incapacidade acrescida da relação com a invalidez. Essas visões reducionistas da pessoa com deficiência foram ressignificadas a partir do trabalho da ONU em conjunto com debates acadêmicos e políticos sobre o tema (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Tais visões são reducionistas porque não compreendem a pessoa com deficiência em sua totalidade, ignoram a capacidade de ser, de estar, de pensar, de socializar, de (sobre)viver.

É por isso que, as discussões no âmbito da ONU, atreladas com os debates acadêmicos e políticos representam um avanço no que diz respeito à concepção de pessoa com deficiência, bem como nos termos utilizados para referi-las. Dentre os quais podemos mencionar pessoas com necessidades especiais e pessoas portadoras de deficiência. Porém,

Movimentos de pessoas deficientes têm repudiado a utilização do conceito portador de deficiência, tal como ele vem sendo proposto pela política educacional contemporânea, por entenderem que a utilização da palavra “portador” é apenas um eufemismo, que tenta escamotear os efeitos da deficiência nos sujeitos (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 27 apud MRECH, 1997).

Já o termo pessoas com necessidades especiais particularmente foi utilizado no Brasil nos documentos do MEC a partir de 1999 a fim de impedir efeitos negativos de outros termos e/ou expressões. Vale ressaltar que

[...] o termo “necessidades especiais” não deve ser tomado por sinônimos de deficiências, uma vez que as necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem como decorrência de condições individuais econômicas ou socioculturais dos alunos (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.26 apud BRASIL, 1999)²².

Esse debate ainda colaborou com as diretrizes para constituir as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência. A esse respeito Diniz, Barbosa e Santos ressaltam:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência não ignora as especificidades corporais[...]. É da interação entre o corpo com impedimentos e as barreiras sociais que se restringe a participação plena e efetiva das pessoas. O conceito de deficiência, segundo a Convenção, não deve ignorar os impedimentos e suas expressões, mas não se resume a sua catalogação (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 66).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, apresenta um conceito para a pessoa com deficiência evidenciando que os limites vivenciados por elas não decorrem apenas da deficiência, mas decorrem também do contexto sociocultural:

[...] a palavra deficiência se refere às possibilidades limitadas de desenvolvimento humano, e essa limitação não se limita exclusivamente às deficiências físicas, mentais ou emocionais que a pessoa possui, mas há uma grande influência do contexto, da comunidade na qual o sujeito com deficiência pertence (GARCÍA, 2015, p.42, tradução nossa).

²² Utilizamos apud nesta citação porque não encontramos no site do MEC, que está em migração, o documento “Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação de alunos com necessidades especiais” que as autoras se referem.

Por estas considerações que fizemos até aqui, através do breve histórico que diz respeito aos diferentes modos de perceber as pessoas com deficiência, bem como através dos documentos que tem por objetivo garantir o direito básico e fundamental de todo ser humano – a vida – das pessoas com deficiência traziam termos favoráveis à segregação e opressão que só foi alterado em 2007 através da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Esta Convenção também foi importante para romper com o capacitismo e para pensar em políticas públicas que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência em diferentes âmbitos da sociedade. Capacitismo “denota, em geral, uma atitude ou discurso que desvaloriza a deficiência, em comparação com a avaliação positiva da integridade corporal, que é equiparada a uma suposta condição essencial humana de normalidade.” (MARTÍN, 2017, p. 73, tradução nossa). Em linhas gerais, capacitismo é a percepção da pessoa com deficiência como incapaz.

Tendo apresentado essas ponderações, apresentamos a concepção de pessoas com deficiência que mais nos aproximamos:

[...] a entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade. A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas (DINIZ, 2009, p.67).

Além de compreendermos a deficiência como manifestação da diversidade humana, entendemos a pessoa com deficiência como ser aprendente e criativo capaz de desenvolver-se plenamente mesmo com os impedimentos impostos pela deficiência.

Nesta direção, é importante salientarmos que as pessoas com deficiência necessitam de condições favoráveis que lhe deem acesso aos diferentes setores da sociedade com o fim de eliminar as barreiras físicas, atitudinais, arquitetônicas, ou seja, a pessoa com deficiência precisa de acessibilidade para gozar plenamente de seus direitos e deveres. Por acessibilidade a LBI compreende:

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).

A acessibilidade é imprescindível para a inclusão efetiva e plena que esta lei garante às pessoas com deficiência. Mas, afinal, o que é inclusão?

No Estado da Questão, apresentado na Introdução da dissertação, identificamos que há várias concepções de inclusão. Em linhas gerais, inclusão está relacionada à acessibilidade para que as pessoas com deficiência tenham a possibilidade de participar ativamente das diversas esferas sociais sem impedimentos em detrimento da deficiência. Inclusão está vinculada também à possibilidade de ter uma vida autônoma através da acessibilidade.

Para Aranha (2005), Diniz (2012), Sampaio e Sampaio (2009) que subsidiaram o breve histórico sobre a concepção de deficiência que realizamos, o termo integração diverge do termo inclusão. Enquanto nos documentos que regem os direitos das pessoas com deficiência os termos convergem. E é sobre isso que se trata a subseção.

3.1.1. Integração x Inclusão

Assim como o termo deficiência passou várias alterações ao longo do percurso histórico, há variações nas formas de se compreender os termos integração e inclusão. Ressaltamos que, somente no século XX os modelos de instituições que tratavam as pessoas com deficiência começaram a ser criticadas por pesquisadores.

Desde a criação das primeiras instituições especializadas para pessoas com deficiência (entidades, centros de reabilitação, clubes sociais especiais, dentre outras) iniciou-se discussões sobre o conceito de integração social, o qual pode ser definido por: “A integração localiza no sujeito o alvo da mudança, embora, para tanto, a sociedade tenha que oferecer a esta população os serviços e recurso para ajudá-la a adquirir os padrões de vida cotidiana o mais próximo possível do normal” (SAMPAIO; SAMPAIO 2009 apud ARANHA, 2000).

Com o crescimento dessas discussões, agora com a participação da academia, das pessoas com deficiência e de suas famílias, foi-se forjando o conceito de inclusão paulatinamente de acordo com a forma de conceber a pessoa com deficiência e após a Declaração de Salamanca em 1994 novos conceitos foram propostos: inclusão social e inclusão escolar.

Antes, essas pessoas eram habilitadas ou reabilitadas para fazerem todas as coisas que as demais, sendo que por meio da integração passavam a conviver conosco em sociedade. Agora, na inclusão social, as iniciativas são nossas. Somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo que elas venham conviver conosco. Por esse motivo, cada vez mais vemos crianças e pessoas com deficiência em nossas escolas, nos espaços de lazer e em todos os lugares da vida diária. E devemos estar

preparados para essa convivência, aceitando as diferenças e a individualidade de cada pessoa, uma vez que o conceito de inclusão mantém este lema: todas as pessoas têm o mesmo valor (FIGUEIRA, 2013, p. 17).

Na perspectiva de Figueira (2013) e de Sampaio e Sampaio (2009), na integração, a pessoa com deficiência era habitada ou reabilitada para conviver em sociedade, enquanto na inclusão as pessoas se despojam de seus preconceitos e passam a aceitar as diferenças e a singularidade de ser de cada pessoa. Embora esse autor e essas autoras compreendam que inclusão e integração são dois termos distintos, compreendemos que são sinônimos porque partimos da concepção de integração proposta por Freire (1967).

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza (FREIRE, 1967, p.40-41).

Vamos explicar essa discussão apresentando o sentido de adaptação, acomodação e ajustamento à que Freire (1967) se refere. Adaptação revela a incapacidade do/a sujeito/a de transformar a realidade ao qual está inserido/a, antes altera a si para adaptar-se ao meio. Acomodação e ajustamento consistem na submissão a outrem, mesmo que essa ordem seja opressora. A adaptação, a acomodação e o ajustamento estão na passividade do ser e na inabilidade de criticizar.

Adaptados/as, acomodados/as e ajustados/as homens e mulheres são silenciados/as pela sociedade opressora, que os/as torna seres domesticados/as e desumanizados/as, transformando-os/as em seres para os outros. Nesse sentido, integrar se opõe à adaptação, à acomodação e ao ajustamento, porque na integração homem e mulher estão com o mundo, são ativo/a.

Entendemos que, para o homem (e a mulher), o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem (e a mulher), ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1967, p. 39).

Estando com o mundo, transformam a realidade na dinamicidade do tempo. Isto é, “O homem (e a mulher) existe – existire – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1967, p. 41).

Diante disto, apreendemos que para Freire (1967) o ser integrado é um ser de relações, um ser com autonomia para modificar sua realidade, um ser crítico e ativo, um ser que deixa marcas em seu contexto histórico-cultural. E é nessa vertente que vamos trabalhar sob o conceito de inclusão de educandos/as com deficiência na Educação Superior.

Fizemos esta opção porque em seus escritos, Freire pensava em uma educação libertadora para as massas populares oprimidas e segregadas pelas condições socioculturais e econômicas que estavam submetidas à cultura hegemônica. Apesar de Freire não fazer menção das pessoas com deficiência em seus escritos, ele defendia a democratização da educação porque “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p.70).

À vista disto, se a democratização da educação implica em romper com a ideologia dominante contra as massas populares, contra os/as oprimidos/as e segregados/as, as pessoas com deficiência como parte oprimida e segregada da sociedade, a integração que Freire defende é aplicável às pessoas com deficiência também. Desta forma, achamos em Freire o sentido de pensar na inclusão de pessoas com deficiência através do que ele denomina de integração.

Articulando a concepção de integração conforme Freire (1967) e de acessibilidade expressa na LBI, corremos o risco²³ e ousamos construir nossa concepção de inclusão: estar com e estar em diferentes âmbitos sociais com autonomia e fluidez desfrutando da diversidade cultural para estabelecer inter relações e reconhecer-se como partícipe de um determinado espaço e/ou meio, como agente de transformações por meio da reflexão-crítica.

Neste sentido, entendemos que a educação inclusiva de pessoas com deficiência promove a justiça social, a emancipação e a libertação da sociedade hegemônica e opressora, logo “Significa, por isto mesmo, deixar de estar sobre ou “dentro”, como “estrangeiras”, para estar com, como companheiros” (FREIRE, 1987, p. 88). Portanto, a educação inclusiva vai ao encontro da educação libertadora.

Podemos dizer que a educação inclusiva às pessoas com deficiência é suscetível à ruptura dos padrões de normalidade, pois pode promover interações com a diversidade e propicia relações intersubjetivas no processo do reconhecimento da luta e da busca de direitos das pessoas com deficiência que outrora eram excluídas e segregadas e isto acarreta no reconhecimento e no respeito à diferença (BORGMANN, 2016).

²³ A noção de risco é um elemento presente no pensamento freireano para expressar sua concepção de uma educação problematizadora e libertadora.

Enfatizamos que o ideal é que a educação inclusiva caminhe junto com a educação especial, pois o sistema educacional ainda não está estruturado adequadamente para acolher os/as educandos/as com deficiência. Concordamos, nesse sentido, com as proposições de Figueira (2013, p. 65):

Muitos defendem que só a adoção de princípios democráticos e uma transformação geral no ensino melhorará sua qualidade. Haveria a garantia do ingresso incondicional e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Assim, o discurso de Inclusão Escolar incondicional [...] responsabiliza a escola e a sociedade como um todo para educar adequadamente toda a diversidade humana. Isso obriga o sistema educacional a se reformular por completo e o resultado serão melhorias para todos. Mesmo achando muito positiva essa postura, permaneço ideologicamente em outra corrente de pensamento: a que defende a Inclusão Escolar de forma paulatina numa convivência entre o ensino regular com o ensino especializado paralelamente até atingirmos um sistema educacional em que teremos de fato uma “Educação para Todos!”

A educação especial e a educação inclusiva, nessa perspectiva, dispõem de recursos materiais e didáticos-pedagógicos e/ou equipamentos necessários ao bom desenvolvimento acadêmico dos/as educandos/as com deficiência e a educação inclusiva, como mencionamos, promove a interação com o diferente e a construção do pensamento crítico para a libertação e autonomia. É por isso que optamos por usar a expressão educação especial e inclusiva em nossa pesquisa.

Para finalizarmos essa subseção, evidenciamos as definições de equidade e igualdade, afinal, “Contemporaneamente [...] igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade” (AZEVEDO, 2013, p.131). Para tanto, ao discutir sobre políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência, é preciso dar notoriedade a estes termos.

Segundo Rosetto e Gonçalves (2015) a igualdade se compõe nas políticas públicas de forma a compensar os indivíduos pelas desvantagens oriundas das características não controladas – estas são aquelas associadas ao grupo familiar, etnia, se possui ou não deficiência etc. Desta maneira, compreendemos que as políticas públicas devem ser articuladas com vistas a enfraquecer a vulnerabilidade social pois

Frise-se, sociedade em que há diversidade e diferenças e que é formada por indivíduos desiguais. Assim, não se pode usar o “direito igual” para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada. Para se promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser tratados positivamente (com mais cuidado, atenção e recursos) de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade (AZEVEDO, 2013, p.138).

Neste ponto destacamos a relevância da equidade, que consiste em adaptar às especificidades respeitando o direito dos indivíduos a fim de promover a justiça. Para ampliarmos a reflexão recorreremos a Azevedo (2013, p.141-142):

[...] no Brasil, a educação fundamental (parte da educação básica) está universalizada; entretanto, os extratos e os grupos sociais mais favorecidos têm como espaço e “foco” de formação (de reprodução) a educação privada. Assim, não é ocioso dizer que a oferta de educação fundamental por entes públicos no Brasil corresponde a uma política universal que não atende ao todo da sociedade, mas à parcela social subordinada da sociedade. Isto porque os grupos sociais dominantes buscam nos provedores privados de educação sua formação de dominante. Nesse caso, para serem justas e igualitárias, para alcançar com unitariedade e qualidade o conjunto da população²⁸, as escolas públicas precisariam receber ainda mais atenção, mais recursos, melhores professores e melhor estrutura. Ou seja, as escolas públicas necessitam de um tratamento diferenciado para melhor, de modo que se possa visualizar um cenário de real oferta universal e unitária de educação de qualidade substantiva, algo que, atualmente, ainda está reservado à minoria dominante que constrói, com a conivência do Estado, diferenciais de distinção social que perpetuam as desigualdades substantivas. Por conseguinte, a continuar a política de “direito igual” entre desiguais, como ocorre na educação brasileira, a tendência é a reprodução social das desigualdades [...].

Assim, ao analisarmos as políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência é preciso pensar nas terminologias usadas para expressar o direito destas pessoas que, ressaltamos mais uma vez, são pessoas historicamente segregadas e oprimidas. Na subseção seguinte, explicitamos as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, que é o foco de nosso estudo.

3.2. Breve panorama das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior a partir da Constituição Federal

A Constituição Federal (CF) de 1988 foi promulgada quando o Brasil estava no período de redemocratização no período pós Ditadura Militar. Ela foi construída com base na Declaração dos Direitos Humanos da ONU. Com isto,

Legalmente, somos um dos países mais inclusivos do mundo. E é um preceito constitucional brasileiro a equiparação de oportunidades como condição efetiva da cidadania. Portanto, o processo de inclusão das pessoas com deficiência não se trata de caridade, mas de um direito respaldado tanto em documentos internacionais quanto na Constituição Brasileira (MARCON; PASSOS SUBRINHO, 2010, p.128).

A partir das considerações dos autores, continuamos a analisar com afincos o artigo 205 da CF/1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

De antemão, destacamos que a educação é direito de todos/as, por conseguinte, sem distinção de etnia, raça, cultura, credo religioso, gênero, das condições socioeconômicas, se a pessoa tem ou não deficiência, por conseguinte, a educação é universal. Em segundo aspecto, vamos ao encontro da análise de Padilha (2019, p.83-84) sobre o artigo 205 da CF/1988:

Sobre a ótica da educação como direito de todos, devemos nos ater a três pontos-chaves: ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho. Entretanto, ressalta-se, que em uma concepção inclusiva e emancipadora, como a proposta por Paulo Freire, devemos entender esses três pontos da seguinte forma: 1 - Pleno desenvolvimento da pessoa: nessa perspectiva, é preciso reconhecer cada indivíduo como um ser que aprende e que ensina em todo o momento, assim, percebendo-o como sujeitos trinos, ou seja, humanos, sociais e culturais. Entende-se assim a educação na concepção plena, que promova a inter-relação entre trabalho, ciência e cultura. Com isso, tem-se como base o trabalho como princípio educativo, a ciência como os conhecimentos produzidos pelo homem ao longo da história e cultura como valores e regras de uma comunidade. Assim, uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura, construídos pela humanidade, propiciem a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. 2 – Preparo para o exercício da cidadania: inicialmente a de se entender que o conceito de cidadania aqui deve ser entendido em uma concepção que nasce da liberdade política, da igualdade social, do direito à educação, ao trabalho, a moradia e a saúde, e que esses sejam oportunizados a todos os indivíduos, independentemente de sua classe social. 3 - Qualificação para o trabalho: Ao observar a qualificação para o trabalho, a de se evidenciar que na concepção de educação emancipatória, parte-se de uma formação para o mundo do trabalho e não para o mercado. Tendo em vista que essa perspectiva contempla o trabalho como princípio educativo. Nessa ótica, percebe o trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, como a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade e não apenas como ação econômica.

Nessa vertente, a educação não é mera reprodutora do *status quo*, ela propicia a formação integral dos/as sujeitos/as através da liberdade, da criticidade, da autonomia. Ainda analisando a CF/88, o artigo 206 apresenta os princípios que o ensino será ministrado. Na alínea I expressa: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (BRASIL, 1988) Esta faz com que questionemos: é certo usar esta terminologia? Acreditamos que esta alínea se trata do que Azevedo (2013) mencionou de “direito iguais” para “desiguais” e, na tentativa de tornar o ensino democrático, acaba disseminando o ensino excludente.

Na alínea IV deste mesmo artigo indica: “IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988) esta gratuidade é uma forma de acessibilizar o ensino. Mas, para tanto, deveria haver todas as condições de acessibilidade a todos/as. Ainda fazendo referência ao artigo 206 “VII – garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

Com vistas a alcançar esse padrão de qualidade, o poder público deve investir recursos (não poucos).

A partir dessas considerações, há alguns aspectos que nos inquietam: Essa política é inclusiva ou excludente? Há investidas suficientes por parte do poder público para garantir o padrão de qualidade nas escolas públicas e gratuitas? Como fazer com que o direito igual não seja excludente?

Essas questões nos ajudam a refletir sobre o atual cenário político, que segue a lógica neoliberal, que vem propondo políticas de desmonte da educação. Em outra ótica, reconhecemos que na época que a CF/88 representou um avanço no que diz respeito à democratização do ensino, justamente pelo período histórico que foi promulgada, como supracitamos no início da subseção, no período pós Ditadura Militar.

Do ponto de vista da inclusão de pessoas com deficiência na educação, a CF/1988 o artigo 208 que atribui os deveres do Estados, na alínea III confere a garantia de “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1988). A palavra “preferencialmente” conota que havia instituições específicas que atendiam as pessoas com deficiência em idade escolar, as escolas especiais. Diante disto, há uma questão importante a ser colocada em evidência: as pessoas com deficiência poderiam ter seu direito à educação tanto em escolas regulares, quanto em escolas especiais. Um debate que soma à essa discussão é a tentativa de definição de escolas especiais:

[...] em que sentido falar de uma instituição escolar especial? Se é porque contém fisicamente aqueles sujeitos especiais, então não se trata de uma escola, mas de um hospital. Se, por outro lado, se trata de que as instituições são especiais porque pretendem desenvolver uma didática especial para aqueles sujeitos deficientes, então pode ocorrer que, em vez de processos interativos de educação, exista uma aplicação sistemática de recursos, exercícios e metodologias neutras e desideologizadas. Por último, se é especial porque é menor, porque atua sobre sujeitos menores, então seria necessária toda uma discussão embaraçosa e improdutiva acerca do significado do oposto, isto é, acerca do que significa uma educação maior para supostos sujeitos maiores, uma educação completa, relevante e, inclusive, absoluta (SKLIAR, 2006, p.6-7).

Esse debate revela que a escola especial tem um caráter do modelo biomédico, por quanto tem nela a concepção de pessoas incapazes de aprender com os/as demais por causa da deficiência e por este motivo, deve haver instituições especializadas para “curar os males” da deficiência.

No artigo da CF/88 fica evidente que a escola regular não é para todos/as. Para aqueles/as que estão enquadrados nos padrões de normalidade é para todos/as, mas para as

peessoas com deficiência é “preferencialmente” em escolas regulares é por isso que vamos ao encontro da afirmativa de Orrú:

As brechas de termos existentes nas leis, tais como “preferencialmente” deram e dão margem para que mecanismos de exclusão sejam rotineiramente utilizados para excluir algum aluno de escola comum ou, então, pseudualizar a inclusão a partir de propostas de integração do aluno com deficiência que ora o mobilizam para salas de ensino especial, ora para instituições especializadas, ora para salas de ensino comum (ORRÚ, 2017, p. 38).

Nisto há igualdade no direito à educação? Vale salientar que essa discussão em torno da educação para todos/as até aqui expressa diz respeito à Educação Básica, pois na CF/88 não faz referência ao direito na Educação Superior, nem para aqueles/as que estão nos padrões da normalidade e, quem dirá para as pessoas com deficiência.

No ano de 1990, em uma convenção realizada em Jomtien, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo foi propor uma educação não díspar, mas uma educação para homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos, independentemente de raça/etnia, de condições socioeconômicas ou se as pessoas têm ou não deficiência; esta proposição está explicitada no artigo 3 e diz respeito à universalização da educação e da promoção da equidade. Neste artigo, sobre as pessoas com deficiência está expreso:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (World Conference on Education for All/ Conferência Mundial de Educação para Todos [WCEFA], 1990).

Esta Declaração contribuiu com o avanço de políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Básica, todavia, discussões sobre o acesso à Educação Superior eram mais rasas nessas convenções.

Em 1994, em Salamanca aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial, deu origem à Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial reafirmando o compromisso com a educação para todos/as. Neste evento a proposta de educação especial rompia com o modelo de escolas especiais e a partir dela passou a defender a inclusão de crianças com deficiência na escola regular. O documento referenda a educação especial em escolas regulares para crianças, o que subentendemos que tal proposta não engloba a Educação Superior, porque apenas menciona que as pessoas com deficiência deveriam ter acesso a programas de educação de adultos e de estudos posteriores:

Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência (Organização das Nações Unidas para a Educação [UNESCO], a Ciência e a Cultura, 1994).

Embora apresente limitações e omissões, compreendemos que a Declaração de Salamanca representou um progresso em relação aos documentos anteriores que não apresentavam proposições para a educação especial na educação de adultos, pois na Declaração das Pessoas Deficientes (1975) e no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (1982) só apresentavam proposições de educação para as crianças.

Com base a preceitos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, em 1996 foi promulgada a Lei nº 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que também representou um avanço no que diz respeito à educação especial no Brasil, porque “Esses documentos ressaltam que os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama das diferentes características e necessidades dos alunos.” (DÍAZ ET AL, 2009 [s/p]).

Identificamos que na CF/88, a palavra “preferencialmente” é empregada para designar o lugar de oferta – rede regular de ensino, entretanto, na LDBEN no segundo parágrafo do artigo 58 a redação especifica o motivo do preferencialmente: “§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Outras diretrizes que compõem a LDBEN dizem respeito a necessidade de adaptação curricular com vista a atender as especificidades das pessoas com deficiência e ainda sobre a necessidade da especialização de professores/as para atuarem no Atendimento Educacional Especializado. E, por último, mas não menos importante, a LDBEN afirma que a educação especial deve preparar a pessoa com deficiência para efetiva integração na sociedade, inclusive para o mercado de trabalho.

Com isto, acreditamos que a LDBEN representa um avanço porque em suas propostas as pessoas com deficiência não ficavam tão segregadas como outrora. Mas, vale ressaltar que há lacunas entre o proposto e o realizável, haja vista que para tornar concretas as propostas exigem ações afirmativas e, mais uma vez, investimentos por parte do poder público.

No Capítulo V da LDBEN se refere à Educação Superior, no artigo 43 especifica suas finalidades:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

No transcorrer deste capítulo V destinado à Educação Superior estão contidas informações, tais como: especificidades da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação pelas IES; as formas de ingresso; carreira do/a docente universitário/a dentre outras atribuições da Educação Superior. Contudo, não encontramos referências sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior e, sobretudo, no capítulo destinado à Educação Especial, não há menção sobre o ingresso da pessoa com deficiência neste nível de ensino.

Em 1999 foi publicada a Portaria nº 1.679/1999 que, posteriormente foi revogada pela Portaria nº 3.284/2003, que assegurava recursos de acessibilidade às pessoas com deficiência na Educação Superior. Embora a portaria represente um ato administrativo de orientação, logo tem menos peso que uma lei que tem a finalidade de organizar princípios para que o direito de todos/as seja respeitado, essas portarias representam o início da visibilidade das pessoas com deficiência na Educação Superior.

Como mencionamos anteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU representou um avanço para que os países atribuíssem as políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência. E, este documento engloba a necessidade de tornar

acessível às pessoas com deficiência todo o sistema educacional, em todos os níveis. Ao passo que, recomendam o acesso à Educação Superior com igualdade de condições:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino 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 (ONU, 2007).

Contudo, no Brasil isso demorou mais alguns anos para se efetivar em forma de lei e somente em 2008 foi lançado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) porque “O acesso das pessoas com deficiência à educação superior vem se ampliando significativamente, em consequência do desenvolvimento inclusivo da educação básica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC], 2008). O Programa Incluir consiste na liberação de recursos para fomentar a criação ou a reestruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES. Segundo o documento orientador do Programa Incluir, a acessibilidade nas IFES é necessária porque às pessoas com deficiência devem ser garantidas condições adequadas para:

[...] assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (MEC, 2008).

À vista disso, os núcleos de acessibilidade têm a incumbência de oferecer os recursos de acessibilidade (arquitetônicos, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais [LIBRAS], equipamentos de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos acessíveis etc.) para possibilitar às pessoas com deficiência condições adequadas no desempenho das atividades acadêmicas. Mais um passo para a Educação Superior para todos/as. Afinal, as IFES compõem um espaço importante de promoção da justiça social e da democratização da Educação Superior.

A iniciativa promoveu avanços, porém o marco legal para a inclusão das pessoas com deficiência aconteceu no ano de 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, porque a partir de então a pessoa com deficiência passa a ter direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino conforme explicitado no artigo 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades

físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Após 8 anos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU ter orientado a instituição de políticas públicas para a inclusão de pessoas na Educação Superior, o Brasil instituiu a LBI. Em nossa concepção, tardiamente, quase uma década privando à pessoa com deficiência, em forma de lei, o direito de ingresso, permanência e conclusão na Educação Superior. Mas, finalmente aconteceu e mais uma vez, para esta política pública se consolidar foram necessárias ações afirmativas.

Finalmente, em 2016 a Lei nº13.409 que estabelece cotas para o ingresso de pessoas com deficiência em IFES é sancionada expandindo assim, os horizontes da educação das pessoas com deficiência, pois o ingresso às IFES torna-se mais justo e, por conseguinte, as IFES precisam tornar acessível o processo seletivo, além de destinar vagas exclusivas às pessoas com deficiência.

Tais ações caracterizam o processo de democratização do ensino, entretanto, devemos mencionar que a Lei nº13.409/2016 alterou a Lei nº 12.711/2012 que instituiu cotas para reserva de vagas nas IFES para pessoas em condições de vulnerabilidade socioeconômica e para autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas. Ora, se a Lei nº 12.711/2012 visava beneficiar os grupos sociais excluídos, por que somente após quatro anos as pessoas com deficiência foram contempladas? A resposta é clara, a segregação de pessoas com deficiência ainda é uma realidade nas políticas públicas.

Acreditamos que as políticas públicas são importantes passos para esta inclusão e não podemos admitir que esses ganhos sejam retrógrados diante da política de desmonte da educação pública, gratuita, laica, de qualidade e inclusiva que o atual governo tem proposto, podemos mencionar como exemplo o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que Institui a Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Todavia, este decreto foi impugnado através de uma medida cautelar pelo Ministro Dias Toffoli em virtude de uma petição protocolada em 26/10/2020 pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). Na decisão expedida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 01/12/2020 Toffoli relatou:

Em síntese, fundamenta que, apesar da finalidade declarada do decreto impugnado, o ato normativo teria como real objetivo discriminar e segregar os alunos com deficiência, ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especializadas para esse grupo. Nesse sentido, acrescenta que o ato violaria o direito à educação inclusiva, apontando as experiências positivas observadas na convivência de alunos com e sem deficiência (STF, 2020, p. 11).

Esta foi uma tentativa sórdida de retomar escolas especiais para segregar pessoas com deficiência, mas felizmente este Decreto não vigorou. Isso não quer dizer que podemos ficar calmos/as, antes temos que ficar atentos/as e lutar contra quaisquer tentativas de excluir e/ou segregar as pessoas com deficiência de qualquer âmbito da sociedade, especialmente da educação que é capaz de transformar, contribuir com a constituição da autonomia e gerar um pensamento crítico-reflexivo.

3.3. Universidade Federal de Uberlândia um espaço para todos/as?

A Universidade Federal de Uberlândia é uma instituição que tem a função de promover o ensino público e gratuito de qualidade. A UFU como uma IFES, é responsável pela realização de pesquisas e, conseqüentemente, de propagar conhecimento de diversas áreas. Por esse motivo e por estar localizada na segunda maior cidade do estado de Minas Gerais, a UFU é uma importante instituição que pode promover a justiça social. Nesse sentido, escolhemos a UFU como nosso *lôcus* de pesquisa para compreendermos se essa IES realmente promove a justiça social para educandos/as com deficiência e se ela é um espaço inclusivo.

A Universidade de Uberlândia foi instituída em 1969 mediante o Decreto nº762 de 14 de agosto. Data em que passou a integrar as seis escolas de ensino superior existentes na cidade (Conservatório Municipal de Uberlândia; Faculdade de Direito; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade Federal de Engenharia; Faculdade de Ciências Econômicas e Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia), sendo federalizada em 24 de maio de 1978 sob a Lei nº 6.532 e a partir de então ficou reconhecida como Universidade Federal de Uberlândia, sendo vinculada ao Ministério da Educação.

A sede da universidade fica na cidade do mesmo nome no estado de Minas Gerais (MG). A cidade de Uberlândia tem uma população de 699.097 habitantes segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020. Essa cidade é a mais populosa do Triângulo Mineiro e a segunda mais populosa do estado. Na cidade de Uberlândia a universidade tem 4 campi universitários: Campus Santa Mônica, Campus Umuarama, Campus Educação Física e o Campus Glória, que passou a funcionar no ano de 2016. Na cidade tem ainda vários outros centros universitários da rede privada e tem 2 unidades do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

Em Uberlândia a UFU tem a Escola Técnica de Saúde que oferta os seguintes cursos: Técnico em Análises Clínicas; Técnico em Controle Ambiental; Técnico em Enfermagem;

Técnico em Meio Ambiente; Técnico em Prótese Dentária; Técnico em Saúde Bucal; Técnico em Segurança do Trabalho.

Outra vinculação que a UFU tem em Uberlândia é o Colégio de Aplicação, a Escola de Educação Básica (ESEBA) que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vale ressaltar que esta escola surgiu antes mesmo da federalização da universidade, em 1977 com a denominação de Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha e caracterizava-se como escola benefício, pois somente servidores/as poderiam matricular seus/suas filhos/as. Somente em 1988 que a escola deixou seu caráter de escola benefício para se tornar uma escola pública federal e posteriormente foi considerada Colégio de Aplicação pelo Ministério da Educação juntamente com outras 16 escolas associadas às Universidades Federais.

Outras dependências da UFU na cidade de sua sede são o Hospital Veterinário, o Hospital Odontológico e o Hospital de Clínicas de Uberlândia (HCU).

Em 2006 a UFU deu início à expansão de seus campi através da criação da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP / UFU) dando origem ao Campus Pontal localizado na cidade de Ituiutaba. Atualmente o Campus Pontal conta com 3 unidades acadêmicas e a FACIP foi extinta. Segundo informações do site institucional da universidade, o campus é de 500 mil m². Essa cidade fica na região sudeste do estado de MG e sua população em 2020 era de 105.225 habitantes segundo o IBGE. A cidade também conta com um campus do IFTM e um campus da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), além de um centro universitário privado.

Em 2010 as atividades no Campus Patos de Minas se iniciaram. O IBGE estima que nessa cidade a população é de 153.585 pessoas em 2020. O município situa-se na região intermediária às regiões Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Patos de Minas é a maior cidade da microrregião do Alto Paranaíba. O Campus Patos de Minas ainda não tem sede própria na cidade e funciona em prédios alugados. A cidade conta com mais 3 centros universitários privados e uma unidade do campus IFTM.

Em 2011 o Campus Monte Carmelo foi inaugurado. Segundo fontes do IBGE o município tem 47.931 habitantes no ano de 2020. A cidade localiza-se na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Os cursos ofertados no Campus Monte Carmelo colaboram para o desenvolvimento da região, haja vista que os cursos ofertados são das áreas de Ciências Exatas e de Ciências Agrárias; os principais empreendimentos da cidade são nos setores

agrícola, industrial e mineração que demandam profissionais qualificados e pesquisas estratégicas. A cidade ainda tem mais 3 IES privadas.

Nestes 7 campi universitários da UFU dispõe de espaços de uso comum entre toda a comunidade acadêmica: as bibliotecas, os restaurantes universitários e centros de convivência. Na universidade há um total de 9 bibliotecas (Central Santa Mônica, Setorial Umuarama, Setorial Educação Física, Setorial Glória, Setorial ESEBA, Setorial Hospital das Clínicas, Setorial Ituiutaba, Setorial Patos de Minas, Setorial Monte Carmelo) e possui um total de 5 restaurantes universitários (Campus Santa Mônica, Campus Umuarama, Campus Glória, Campus Pontal, Campus Monte Carmelo). A seguir apresentamos uma tabela que dispõe os números da UFU:

Tabela 3 – Principais números da UFU

| Cursos | Uberlândia | Ituiutaba | Monte Carmelo | Patos de Minas | Total |
|--|-------------------|------------------|----------------------|-----------------------|--------------|
| Graduação presencial | 69 | 16 | 5 | 3 | 93 |
| Graduação à distância | 4 | - | - | - | 4 |
| Matriculados/as na graduação presencial | 19.658 | 2.281 | 1.031 | 488 | 23.458 |
| Técnicos/as administrativos | 2.867 | 60 | 40 | 36 | 3.003 |
| Docentes | 1.683 | 163 | 69 | 36 | 1.951 |
| Mestrado Acadêmico | 38 | 1 | 1 | 2 | 42 |
| Cursos de Mestrado Profissional | 9 | - | - | - | 9 |
| Cursos de Doutorado | 24 | - | - | - | 24 |
| Matriculados/as no Mestrado Acadêmico | 1.957 | 35 | 14 | 58 | 2.064 |
| Matriculados/as no Mestrado Profissional | 416 | - | - | - | 416 |
| Matriculados/as no Doutorado | 1.619 | - | - | - | 1.619 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados apresentados no Relatório de Gestão de 2019. Janeiro/2021

Ao analisarmos as informações contidas na Tabela 3 depreendemos que a UFU tem um quadro de 4.954 de servidores/as e 27.557 discentes que compõem sua comunidade acadêmica. Outro dado importante diz respeito ao Campus Patos de Minas, inaugurado antes do Campus Monte Carmelo e apesar disso, oferta uma menor quantidade de cursos de graduação. Em

contrapartida, o Campus Patos de Minas oferece 2 cursos de mestrado acadêmico, enquanto os Campus Pontal e Monte Carmelo oferecem apenas 1. Identificamos também que os cursos de mestrado profissional e de doutorado são ofertados somente em Uberlândia, sede da UFU. Organizamos na Tabela 4 informações relativas aos/as educandos/as com deficiência ingressantes em 2018 e de 2019 em cursos de graduação.

Tabela 4 – Número de matrículas de educandos/as com deficiência em cursos de graduação

| Campus | Número de estudantes com deficiência em 2018 | Número de estudantes com deficiência em 2019 |
|--------------------------|--|--|
| Campi de Uberlândia | 62 | 99 |
| Campus de Ituiutaba | 4 | 5 |
| Campus de Patos de Minas | - | 1 |
| Campus de Monte Carmelo | - | - |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos nos Anuários de 2018 e 2019. Janeiro/2021.

Diante dos dados expostos concluímos que no *Campus* Monte Carmelo não houve ingresso de educandos/as com deficiência nesse período e que nos demais *campi* o número de matrículas aumentou em 2019, sendo que no *Campus* Patos de Minas não houve matrícula em 2018 e em 2019 teve matrícula de um/a educando/a com deficiência. Sobre os tipos de deficiência que os/as educandos/as matriculados/as na UFU possuem, em 2014 a UFU realizou uma pesquisa do perfil do/a estudante a qual apresentou os seguintes dados:

Tabela 5 – Tipo de deficiência dos/as educandos/as matriculados/as na UFU em 2014

| Tipo de Deficiência | Veterano | | Ingressante | | Total | |
|--------------------------|----------|-------|-------------|-------|--------|-------|
| | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % |
| Sem deficiência | 18.009 | 96,23 | 3.300 | 97,29 | 21.309 | 96,39 |
| Inconsistente | 222 | 1,19 | 22 | 0,65 | 244 | 1,1 |
| Perda parcial de visão | 288 | 1,54 | 45 | 1,33 | 333 | 1,51 |
| Cegueira | 7 | 0,04 | - | 0 | 7 | 0,03 |
| Perda parcial de audição | 123 | 0,66 | 11 | 0,32 | 134 | 0,61 |
| Surdez | 5 | 0,03 | - | 0 | 5 | 0,02 |
| Física | 53 | 0,28 | 10 | 0,29 | 64 | 0,29 |
| Mental | 9 | 0,05 | 3 | 0,09 | 12 | 0,05 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados divulgados pela pesquisa Perfil do Graduando UFU. Janeiro/2021.

Fundamentadas nesses dados, verificamos que 2,21% do quadro de discentes da UFU em 2014 apresentavam algum tipo de deficiência. Se tratando do tipo, a perda parcial da visão era a mais recorrente entre os/as matriculados/as e surdez era a menos recorrente. Houve ainda 1,1% das respostas que apresentaram inconsistência, que segundo o relatório da pesquisa (2014), foram os/as respondentes que assinalaram que não possuíam deficiência e em uma questão posterior, assinalaram o tipo da deficiência. Contudo, no relatório não apresenta dados relativos ao desempenho acadêmico dos/as graduandos/as²⁴.

No que diz respeito à titulação e ao regime de trabalho dos/as docentes da UFU, apresentamos as Tabelas 5 e 6:

Tabela 6 – Titulação dos/as docentes da UFU

| Titulação | Professores ativos permanentes | Professores substitutos | Professores visitantes |
|------------------|---------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Graduação | 5 | 20 | - |
| Especialização | 27 | 3 | - |
| Mestrado | 151 | 76 | - |
| Doutorado | 1.609 | 32 | 25 |
| Total | 1.792 | 131 | 25 |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Anuário de 2019. Janeiro/2021.

Tendo analisado os dados, comprovamos que a maioria dos/as docentes permanentes da UFU são doutores/as, com um percentual de 89,8. Enquanto os/as docentes substitutos 58% são mestres, representando a maioria. O que nos chamou atenção é que 15,3% dos/as docentes substitutos/as têm apenas graduação. Em relação aos/as docentes visitantes, sua totalidade são doutores/as.

²⁴ Os dados que obtivemos foram baseados nos Anuários de 2018 e 2019 porque solicitamos à Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC) diversas vezes e não obtivemos retorno. À DIRAC solicitamos dados específicos tais como: número total de matrículas, número de retenção e evasão e conclusão de educandos/as com deficiência no período de 2010-2020.

Tabela 7 – Regime de trabalho dos/as docentes da UFU

| Regime de Trabalho | Professores ativo permanentes | Professores substitutos | Professores visitantes |
|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------|------------------------|
| 20 horas | 21 | 3 | - |
| 40 horas – Dedicação Exclusiva | 1.680 | - | 25 |
| 40 horas | 91 | 128 | - |
| Total | 1.792 | 131 | 25 |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Anuário de 2019. Janeiro/2021.

O quadro de docentes permanentes com regime de dedicação exclusiva da UFU representa 93,75% e os/as docentes visitantes em sua totalidade trabalham sob esse regime. Em relação aos/as docentes substitutos/as 97,7% trabalham 40 horas semanais.

Exposto a estrutura que compõe a Universidade Federal de Uberlândia, adiante apresentamos sua organização institucional. Conforme expresso nos artigos 54 e 55 da LDBEN a UFU é uma instituição mantida pelo Poder Público, pela União por isso goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Sua organização e seu funcionamento são regidos pela legislação federal, por seu Estatuto e Regimento Geral e por normas complementares.

A UFU tem por missão desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a função de produzir e disseminar as ciências, as tecnologias, as inovações, as culturas e as artes, e de formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social.

A visão da Universidade Federal de Uberlândia é ser referência regional, nacional e internacional de Universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em todos os campi, comprometida com a garantia dos Direitos Fundamentais e com o desenvolvimento regional integrado, social e ambientalmente sustentável.

A UFU exerce um importante papel na sociedade pois é a IES de maior destaque, não somente na cidade, mas também na Região do Brasil Central que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o noroeste e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste do Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso isto porque a universidade é o principal centro de referência em ciência e tecnologia, em virtude da sua excelência no ensino, na pesquisa e na extensão. (RESOLUÇÃO nº3/2017 DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO).

A qualidade do ensino da Universidade Federal de Uberlândia se destaca porque “[...] com a maioria absoluta dos cursos (98%) com conceitos 4 e 5, ofertando à sociedade cursos de

graduação reconhecidamente como de excelência em qualidade, contribuindo e agregando valor à educação superior brasileira” (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019, p. 45).

No que diz respeito à pesquisa, a UFU - assim como outras IFES do país - tem enfrentado um momento bem difícil em virtude do contingenciamento dos recursos financeiros e do constante corte de bolsas destinadas às pesquisas, conforme apresentado no Relatório de Gestão (2019, p.51): “considerando o corte de 190 bolsas de iniciação científica para a graduação e de 48 bolsas de IC para o ensino médio por parte da Fapemig, o número de projetos cadastrados, executados, concluídos e financiados foi consequentemente reduzido.”

A extensão configura um importante papel para a sociedade porque são nos programas e projetos de extensão que torna passível a integração Universidade-Sociedade. Para tanto, o esforço que a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura na gestão de parcerias com associações e instituições envolvendo a comunidade acadêmica num todo (docentes, discentes e técnicos/as administrativos/as) tem corroborado para ampliar a atuação da UFU na sociedade e fortalecer os vínculos interinstitucionais em programas e projetos de extensão. Diferentemente da pesquisa, a extensão cresceu porque apesar do contingenciamento a UFU conseguiu ampliar o percentual destinado aos projetos e programas de extensão. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019)

Outra importante atuação da UFU em prol da sociedade se dá através do HCU porque,

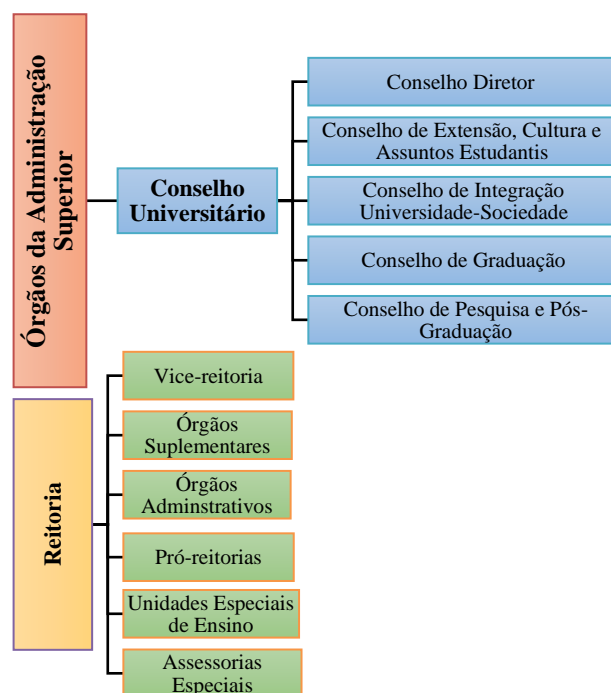
[...] além de sua função na formação dos profissionais da área, exerce um papel essencial no Sistema Único de Saúde – SUS, sendo referência em Atenção de Média e Alta Complexidade Ambulatorial e Hospitalar para a região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, Pontal, Sudoeste de Goiás, dentre outras (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019, p.6).

Para garantir a boa funcionalidade da universidade e possibilitar toda a excelência na prestação de seus serviços, a UFU tem uma estrutura organizacional definida por seu Regimento Geral, consolidada pela Resolução N° 01/2012 do Conselho Universitário e atualizada pela Portaria REITO 693/2020. O Estatuto da UFU também dispõe de diretrizes sobre sua estrutura organizacional. Tais documentos corroboraram para apreendermos toda essa estrutura orgânica da Universidade Federal de Uberlândia.

Sua estrutura é assim composta: I) Conselho de Integração Universidade -Sociedade; II) Órgãos da Administração Superior – composto por 5 conselhos superiores e pela Reitoria; III) Unidades Acadêmicas - órgãos responsáveis pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Faculdades ou Institutos).

Na Figura 1 está representado o organograma dos Órgãos da Administração Superior e das Unidades Acadêmicas.

Figura 1 – Organograma dos Órgãos da Administração Superior



Fonte: Elaborado pela autora com base na estrutura organizacional dos Órgãos de Administração Superior segundo o Regimento Geral. Janeiro/2021.

O Conselho Universitário (CONSUN) é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento, responsável por traçar a política universitária que orienta a UFU em todas as suas ações. Dentre várias atribuições do CONSUN, podemos destacar: a) promover a elaboração do Regimento Geral da UFU e aprová-lo; b) aprovar o plano de cada gestão que deverá ser apresentado pelo/a Reitor/a nos primeiros 90 dias de seu mandato; c) aprovar a criação, modificação, extinção e estrutura interna dos Órgãos Administrativos; d) estabelecer as políticas institucionais de recursos humanos; e) aprovar propostas de criação ou extinção de cursos de graduação e de programas de pós-graduação stricto sensu, bem como de alteração do número total de vagas da UFU nos seus cursos; dentre outras.

O Conselho Diretor (CONDIR) é o órgão consultivo e deliberativo da UFU em matéria administrativa, orçamentária, financeira, de recursos humanos e materiais. Suas principais finalidades são: a) estabelecer as normas sobre a administração orçamentária e financeira da UFU; b) disciplinar a rotina administrativa; fixar preços, taxas e emolumentos; c) estabelecer e aprovar normas quanto ao dimensionamento do quadro de pessoal, lotação, provimento, concurso público, regime de trabalho, desenvolvimento na carreira, avaliação, afastamentos,

licenças, estágios probatórios, capacitação, aposentadorias, pensões e demais assuntos pertinentes e complementares; d) aprovar a prestação de contas da UFU; e) atuar como instância de recurso dos assuntos pertinentes à área de sua competência.

O Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (CONSEX) é o órgão deliberativo e consultivo da universidade em matéria de extensão, cultura e assuntos estudantis e tem como atribuições: a) propor ao CONSUN diretrizes da UFU relativas à extensão, cultura e assuntos estudantis; b) estabelecer normas gerais para a organização, funcionamento, implementação, avaliação e alterações relativas às atividades de extensão, cultura e assuntos estudantis; c) atuar como instância de recurso dos assuntos pertinentes à área de sua competência; d) estabelecer a política para a celebração de convênios da Universidade com instituições de direito público ou privado, cujos objetivos se relacionarem com extensão, cultura e assuntos estudantis.

O Conselho de Graduação (CONGRAD) é o órgão deliberativo e consultivo da graduação e tem por funções: a) propor ao CONSUN diretrizes da UFU relativas aos assuntos de graduação; b) Estabelecer normas gerais para a organização, funcionamento, avaliação e alterações relativas aos cursos de graduação; c) aprovar os currículos dos cursos de graduação; d) manifestar-se sobre propostas de criação ou extinção de cursos de graduação; e) estabelecer os critérios de seleção para o preenchimento de vagas existentes nos cursos de graduação; f) atuar como instância de recurso dos assuntos pertinentes à área de sua competência.

O Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (CONPEP) é o órgão deliberativo da pesquisa e da pós-graduação e seus desígnios são: a) Propor ao CONSUN diretrizes da UFU relativas aos assuntos de pesquisa e pós-graduação; b) estabelecer normas gerais para a organização, funcionamento, implementação, extinção, avaliação e alterações relativas aos programas de pós-graduação e atividades de pesquisa; c) aprovar os currículos dos cursos de pós-graduação, bem como suas alterações; d) atuar como instância de recurso dos assuntos pertinentes à área de sua competência.

O Conselho de Integração Universidade e Sociedade é o órgão consultivo da Administração Superior e configura um espaço privilegiado de interlocução com vários segmentos da sociedade e tem finalidade: a) conhecer o plano de gestão da UFU, suas políticas, estratégias de gestão, projetos e programas; b) discutir o projeto didático, científico, cultural e tecnológico da UFU; c) examinar as demandas existentes na sociedade e sugerir empreendimentos, parcerias e atividades a serem desenvolvidos com os diversos setores do poder público e da sociedade civil.

A Reitoria é o órgão executivo central que administra, coordena, fiscaliza e superintende as atividades da UFU. A Vice-Reitoria trabalha como auxílio nessas funções supracitadas. As Assessorias Especiais são designadas pelo/a Reitor/a para realizar projetos e/ou serviços de interesse da instituição.

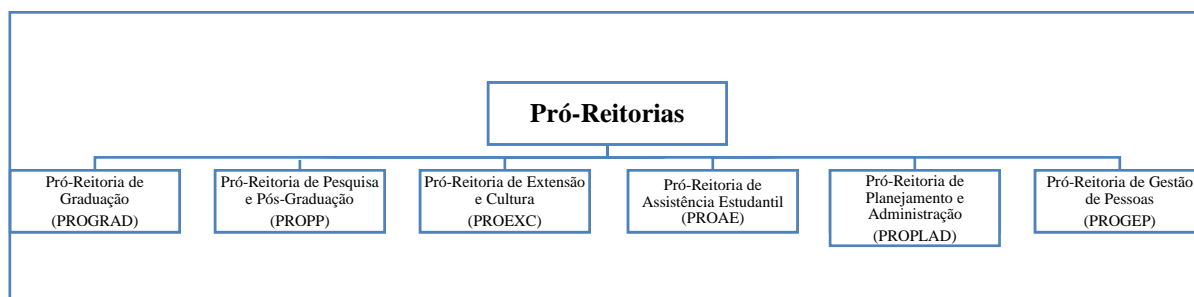
Os Órgãos Administrativos têm a competência de administrar atividades de natureza técnico-administrativa. Os Órgãos Administrativos são: Auditoria Geral; Centro de Educação à Distância; Centro de Tecnologia da Informação; Diretoria de Avaliação Institucional; Diretoria de Comunicação Social; Diretoria de Experimentação Animal; Diretoria de Experimentação Vegetal; Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais; Editora da UFU; Gabinete do Reitor; Ouvidoria Geral; Prefeitura Universitária; Procuradoria Geral; Secretaria Geral; Sistema de Bibliotecas.

Os Órgãos Suplementares que estão vinculados à Reitoria fornecem apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFU. Os Órgãos Suplementares são: o HCU, o Hospital Odontológico e o Hospital Veterinário.

As Unidades Especiais de Ensino vinculadas à Reitoria desempenham todas as atividades essenciais ao desenvolvimento da Educação Básica ou Educação Profissional. A Escola de Educação Básica e a Escola Técnica de Saúde compõem as Unidades Especiais de Ensino.

As Pró-Reitorias têm por competências: a) assessorar e supervisionar a implementação e funcionamento das atividades relacionadas com suas áreas de atuação; b) coordenar os programas ou planos de ação institucionais que lhe forem atribuídos pelos Conselhos da Administração Superior; c) registrar e documentar os resultados dos programas e das ações; d) propor normas gerais aos Conselhos da Administração Superior; e) formular diagnósticos e propor ações; f) outras funções previstas no Regimento Interno da Reitoria. A UFU tem 6 Pró-Reitorias discriminadas abaixo:

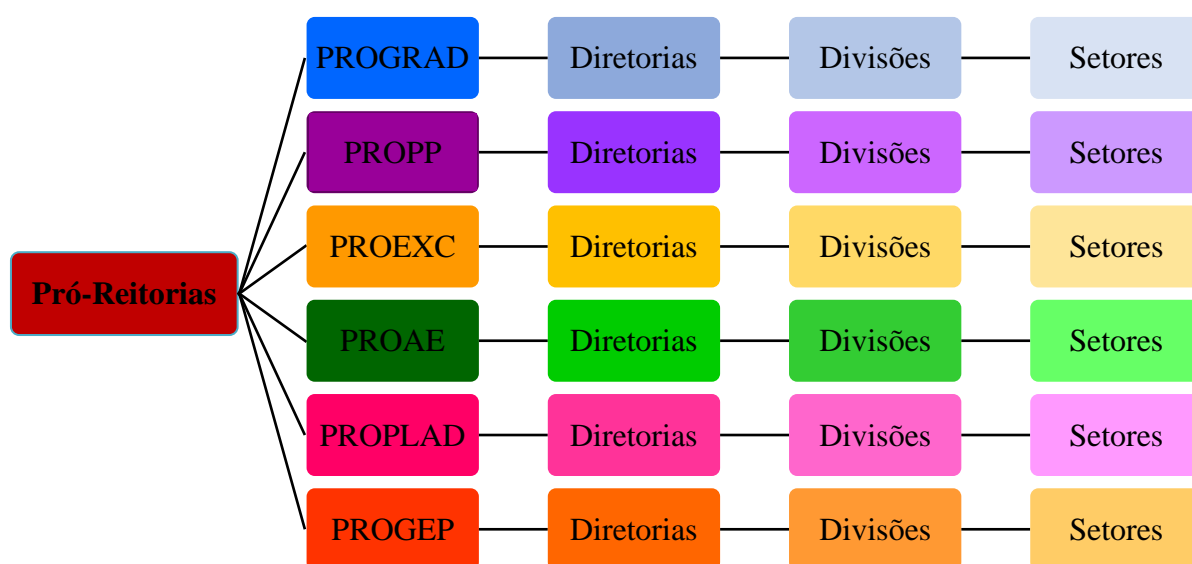
Figura 2 – Organograma das Pró-Reitorias



Fonte: Elaborada pela autora com base na estrutura organizacional da UFU segundo o Regimento Geral e o Estatuto da UFU. Janeiro/2021.

Subordinadas às Pró-Reitorias há diretorias que articulam ações com outros Órgãos Administrativos; subalternas às diretorias há divisões e ainda há setores que lhes são subordinados. Toda essa estrutura trabalha em prol da construção de uma universidade referenciada socialmente, de qualidade e reconhecida no cenário acadêmico nacional e internacionalmente. O esquema apresentado a seguir explicita essas subdivisões das Pró-Reitorias.

Figura 3 – Estrutura organizacional das Pró-Reitorias

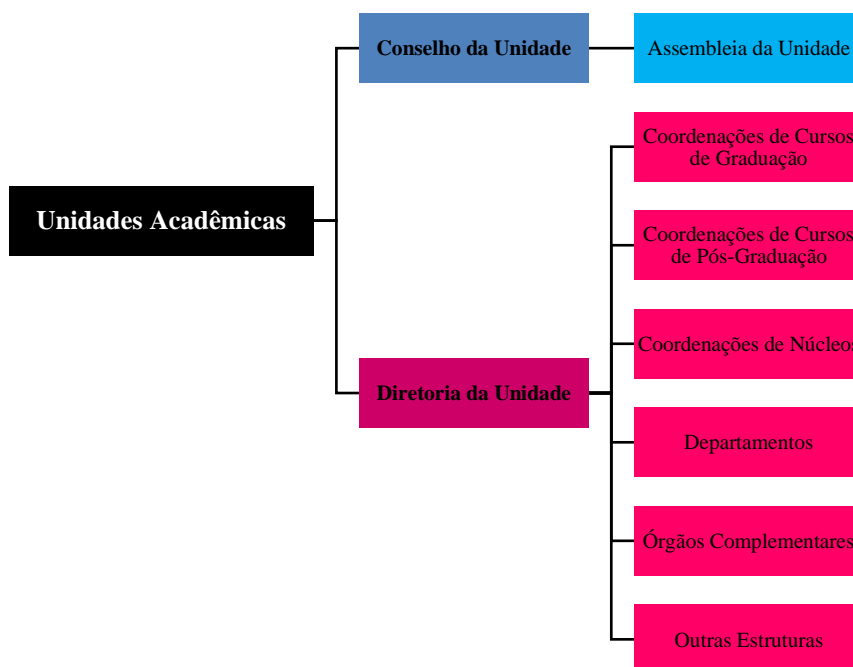


Fonte: Elaborada pela autora baseado na estrutura organizacional das Pró-Reitorias segundo o Regimento Geral. Janeiro/2021.

Apresentadas as estruturas de Órgãos da Administração Superior, apresentamos as estruturas das Unidades Acadêmicas. Unidades Acadêmicas são órgãos básicos da UFU que deve ser estruturada e organizada com meios necessários para desenvolver todas as atividades e exercer as funções essenciais ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, são as Faculdades e Institutos. As Unidades Acadêmicas têm por finalidades: a) planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão nas respectivas áreas; b) planejar a aplicação dos recursos orçamentários que lhe forem alocados e administrar os bens patrimoniais sob sua responsabilidade; c) coordenar e implementar a política de recursos humanos da Unidade; d) elaborar e aprovar sua proposta de Regimento Interno em consonância com o Estatuto e o Regimento Geral.

As Unidades Acadêmicas são constituídas dos seguintes órgãos: a) Assembleia da Unidade; b) Conselho da Unidade; c) Diretoria; d) Coordenações de Cursos regulares; e) Coordenações de Núcleos, Órgãos Complementares, Departamentos ou outras estruturas previstas em seu Regimento Interno. Conforme apresentamos no organograma a seguir:

Figura 4 – Organograma das Unidades Acadêmicas



Fonte: Elaborado pela autora segundo estrutura organizacional das Unidades Acadêmicas conforme Regimento Geral. Janeiro/2021.

O Conselho da Unidade é o órgão máximo deliberativo e de recurso da Unidade de ordem acadêmica e administrativa. Das diversas funções do Conselho da Unidade, destacamos:

- aprovar a criação ou extinção de Núcleos e Órgãos Complementares no âmbito da Unidade;
- propor ao CONSUN a criação ou extinção de cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação, bem como alterações do número de vagas;
- propor aos Conselhos da Administração Superior a organização curricular e as atividades correlatas dos cursos correspondentes;
- aprovar os pedidos de remoção ou redistribuição de docentes e de técnicos/as administrativos/as da ou para a Unidade Acadêmica, de acordo com as normas vigentes;
- deliberar sobre afastamento de docentes e de técnico-administrativos para fins de aperfeiçoamento;
- aprovar a transferência de alunos para o/s curso/s da unidade de acordo com as normas vigentes.

Assembleia de Unidade é o órgão consultivo da Unidade Acadêmica e se constitui um espaço privilegiado de diálogo entre as várias instâncias que compõem a Unidades, bem como

com entidades ou órgãos da sociedade que tenham vínculo com suas áreas de conhecimento. À Assembleia de Unidade compete: a) ouvir os diferentes segmentos da comunidade sobre o funcionamento de suas atividades; b) sugerir cursos, projetos, convênios e ações a serem desenvolvidos em parceria com outras Unidades Acadêmicas, assim como com entidades ou órgãos da sociedade; c) sugerir a criação de Núcleos e Órgãos Complementares; d) conhecer o Relatório Anual de Atividades da Unidade; e) outras finalidades definidas no Regimento Interno da Unidade.

A Diretoria é o órgão que administra, coordena e superintende todas as atividades da Unidade Acadêmica. Ao/À Diretor/a da Unidade Acadêmica são atribuídas funções de: a) administrar a Unidade; b) representar a Unidade; c) submeter ao Conselho da Unidade, nos primeiros trinta dias do seu mandato, o Plano de Gestão elaborado em conformidade com o Plano de Desenvolvimento e Expansão da Unidade (PDE); d) consolidar e encaminhar ao Conselho da Unidade o Relatório Anual de Atividades da Unidade; e) consolidar e encaminhar, anualmente, ao Conselho da Unidade a Proposta Orçamentária da Unidade, que deverá ser elaborada em conformidade com o PDE e com seu Plano de Gestão; f) cumprir e fazer cumprir o Estatuto, este Regimento Geral, seu Regimento Interno e as decisões do Conselho da Unidade e da Administração Superior que lhe competem; g) superintender as atividades da Unidade; h) exercer as demais atribuições inerentes às funções executivas de Diretor.

As Coordenações dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação ficam incumbidas as funções de orientação, supervisão e coordenações didáticas de cursos de Graduação e Pós-Graduação, respectivamente juntamente com o Colegiado.

As Unidades Acadêmicas têm Núcleos cujas finalidades são de orientar, supervisionar e coordenar os projetos de pesquisa ou extensão de uma determinada área de especialização da Unidade Acadêmica. Deste modo, as Unidades Acadêmicas poderão criar em seus âmbitos as Coordenações de Núcleos que orientam, supervisionam e coordenam as funções de seu Núcleo.

Os Órgãos Complementares são organizações vinculadas a uma Unidade Acadêmica e objetiva complementar as atividades de uma ou mais Unidades Acadêmicas que exigem uma estrutura mais complexa, observados critérios estabelecidos pelo CONSUN.

Departamentos são organizações de Unidades Acadêmicas que necessitam de uma estrutura mais complexa que são criados conforme critérios estabelecidos pelo CONSUN. Cada Departamento em colaboração com a Diretoria da Unidade terá a competência de organizar ações e atividades acadêmicas de uma determinada área da Unidade segundo disposições do Regimento Interno da Unidade Acadêmica.

Tendo esse panorama geral da organização estrutural da Universidade Federal de Uberlândia, a seguir dissertamos sobre os espaços de acessibilidade que a UFU dispõe.

3.3.1. Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial

A Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE) está vinculada à Diretoria de Ensino (DIREN) da PROGRAD. Inicialmente, quando foi criada em 2004 era denominada de Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE).

[...] o CEPAE surgiu da necessidade de se implementar um espaço de discussões e reflexões sócio-político-educacionais no interior da UFU, que fomentasse a construção de novos conhecimentos e de novas alternativas de ação na área da Educação Especial. A opção pelo trabalho com a Educação Especial foi decorrente das dificuldades enfrentadas tanto por profissionais que nela atuam, quanto pela clientela por ela atendida (FREITAS, 2016, p. 97).

O CEPAE não foi regulamentado em nenhum órgão vinculado às Pró-Reitorias, mas de tempos em tempos era alocado em diferentes órgãos. Segundo Freitas (2016), de 2004 a 2009 ficou vinculado à PROGRAD, de 2009 a 2015 à FAGED e a partir de setembro de 2015 foi alocado à até então, Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis mediante decisão administrativa, embora tenha continuado com vínculo à FAGED até 2020, mediante a já citada Portaria REITO 693/2020, tornando-se DEPAE, conforme supracitado.

A não institucionalização do CEPAE se constituía, no âmbito da UFU, um desinteresse porque além de não ser reconhecido, o Centro não tinha condições de ter uma atuação melhor, conforme problematiza Freitas (2016).

Até ser institucionalizado, o CEPAE recebia recursos do órgão em que estava vinculado, bem como equipamentos e mobiliários. Vale salientar que em 2008, quando o CEPAE passou a receber recursos do Programa Incluir e isso possibilitou a aquisição de equipamentos, inclusive dispositivos para empréstimo aos/às educandos/as com deficiência (tais como: notebooks, gravadores de voz etc.).

Quanto ao espaço físico, até 2019 o CEPAE situava-se no Bloco G do *campus* Santa Mônica, em uma sala cedida pela FAGED. Esse espaço era bem pequeno e dificultava o acesso de educandos/as com deficiência, por exemplo, uma pessoa com cadeira de rodas não conseguia se adentrar à sala. Entretanto, “Em 2019, o CEPAE passou a funcionar em amplo espaço no Bloco A do *campus* Santa Mônica. Nesse novo espaço de trabalho, os profissionais possuem

todas as condições de gestão, planejamento e desenvolvimento das suas funções” (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019, p. 21).

Atualmente, a DEPAE tem por objetivos propiciar: a) a implementação de políticas de acesso ao ensino superior e ao conhecimento; b) a permanência dos acadêmicos em cursos de graduação, pós-graduação; c) o atendimento desses acadêmicos, seus professores, bem como aos servidores com deficiência que atuam dentro da nossa universidade, conforme consta em seu site institucional.

Os serviços prestados pela DEPAE são: a) intérprete para bancas acadêmicas; b) intérprete para bancas de concurso; c) intérprete para reuniões acadêmicas/administrativas; d) intérprete para eventos; e) orientação aos/as docentes. Todavia no Relatório de Gestão (2019) cita como serviços prestados pelo até então CEPAE: a) material em áudio; b) material em Braille; c) material didático em Libras; d) material pedagógico tátil; e) tradutor e intérprete de Libras; f) recursos de informática acessível: teclado para baixa visão, sintetizadores de voz, lupas eletrônicas para leituras, gravadores para capturas de sons e *book reader* para digitalização em formato acessível; g) bolsa acessibilidade²⁵.

No site da DEPAE há uma lista de serviços prestados destinados ao/à educando/a surdo/a ou com deficiência auditiva, mas não inclui o serviço de tradução e interpretação de Libras na sala de aula. A questão é: Por quê? Por que os outros serviços não estão explícitos no site da DEPAE? Levantamos esses questionamentos pois ficamos a pensar: se algum/a educando/a com deficiência e/ou docente que leciona para esses/as educandos/as buscarem algum tipo de informação sobre atendimento às demais deficiências não vão saber que é esta Divisão responsável. Isso pode acarretar a falta de acessibilidade a educandos/as com outros tipos de deficiências.

Outra questão que queremos traçar sobre a transição de CEPAE para DEPAE diz respeito a projetos e cursos oferecidos. O Relatório de Gestão de 2018 menciona que o CEPAE mantinha 6 projetos permanentes de educação e assessoria sobre atendimento aos/as educandos/as com deficiência, havia ainda 3 grupos de estudos e pesquisas sobre a temática, além de cursos de extensão sobre atendimento educacional especial, Libras e tecnologias assistivas que totalizaram 6 cursos ofertados. Contudo, no Relatório de Gestão de 2019 não consta que a realização desses cursos e/ou projetos. E, quando buscado no site da DEPAE, também não há nenhum curso e/ou projeto em execução, o último curso está datado de 2018 e

²⁵ A bolsa acessibilidade é concedida ao/à educando/a com deficiência ou com transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, de baixa condição socioeconômica matriculados/as na primeira Graduação na modalidade presencial.

o último projeto, 2013. Eis a questão: por que não houve prosseguimento desses cursos e projetos? Ora, se outrora o CEPAE não era reconhecido institucionalmente, não dispunha de um espaço adequado e realizava cursos e projetos, porque agora que a DEPAE está reconhecidamente com vínculo na UFU e com um espaço mais amplo não os realiza?

Uma última consideração a fazer sobre o site da DEPAE é que na aba destinada à orientação aos/às docentes há um convite para que docentes e técnicos/as administrativos/as sugiram modos de melhorar a acolhida de educandos/as com deficiência. Nessa aba ainda dispõe de textos para orientar os/as docentes: um documento para orientar os/as docentes sobre a Educação Especial e Inclusiva disponibilizado pelo MEC denominado de Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, curiosamente, para orientar os/as docentes e técnicos/as administrativos/as sobre as formas de atendimento aos/às educandos/as com deficiência há um link que direciona para a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que há textos sobre o atendimento de educandos/as com diferentes deficiências, altas habilidades/superdotação e síndrome de Asperger.

Diante disto, temos refletido se a institucionalização e a disposição de um espaço amplo para a DEPAE são ações suficientes para promover a acessibilidade, a inclusão e equidade de condições de acesso, permanência e conclusão a educandos/as com deficiência. Refletimos também se a DEPAE tem cumprido seus atuais objetivos e se tem seguido com as finalidades que o CEPAE designou no ato de sua criação.

Freitas (2016) aponta que o CEPAE foi criado para servir também como um polo dinamizador da produção científica em educação especial haja vista que de maneira geral há baixos índices de produções nessa área e que as agências de fomento e financiamento à pesquisa (CAPES e CNPq) cobram publicações. A nosso entender, a DEPAE não tem seguido esta finalidade, já que na aba publicações não há nenhuma pesquisa e como mencionamos, redirecionaram as orientações aos/às docentes para textos publicados em outra IFES.

Ao analisarmos esse contexto de (re)estruturação da DEPAE ficamos nos indagando se foi um progresso ou regresso para o âmbito da inclusão de educandos/as com deficiência na UFU. Nessa perspectiva, interpelamos: o que esse espaço representa para a Universidade Federal de Uberlândia?

Buscando nos documentos que regem a UFU e em seu site institucional respostas para tais indagações e constatamos que não há uma política institucional de inclusão de educandos/as com deficiência, talvez seja o motivo pelo qual o CEPAE demorou 16 anos para ser

institucionalizado desde a sua criação e o motivo pelo qual a DEPAE apresenta essas fragilidades em seu site institucional e quiçá nos serviços prestados à comunidade acadêmica, especialmente àqueles/as que têm deficiência.

Ainda se tratando de espaços de acessibilidade na UFU, destacamos que, mesmo diante deste cenário de pouco orçamento, a UFU conseguiu a montagem do Espaço Biblioteca de Tecnologias Assistivas, ao qual vamos detalhar na subseção a seguir.

3.3.2. Espaço Biblioteca de Tecnologias Assistivas

Esse espaço foi inaugurado em 05 de agosto de 2019 no primeiro andar da Biblioteca Central Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia e tem por objetivo facilitar o acesso a educandos/as, docentes, técnicos/as administrativos/as ou pessoas da comunidade externa com deficiência, por meio de um espaço acessível equipado com tecnologias assistivas, conforme podemos identificar na Figura 5, 6 e 7:

Figura 5 - Biblioteca de Tecnologias Assistivas – Campus Santa Mônica UFU



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Agosto/2019.

Figura 6- Biblioteca de Tecnologias Assistivas – Campus Santa Mônica UFU



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Agosto/2019.

Figura 7- Biblioteca de Tecnologias Assistivas – Campus Santa Mônica UFU



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Agosto/2019.

Conforme consta no site institucional dos Sistemas de Biblioteca, neste espaço está disponível os seguintes equipamentos:

- Ampliador eletrônico - Propicia imagens claras de alta definição na palma da mão. A tela de 5 polegadas define pequenos detalhes, com possibilidade de ampliar os impressos até 14 vezes - livros, fotografias, jornais, bulas, etiquetas e mais. Além do braço articulado de 2 posições, o apoio de leitura vertical fica perfeitamente posicionado em cima do documento, podendo ser arrastado para se fazer a leitura. Os botões de alto contraste tornam fácil o ajuste da ampliação, modos de cor e máscaras e linhas de leitura.
- Dosvox (Sistema computacional baseado na síntese de voz) - Viabiliza o uso de computadores por pessoas com deficiência visual. O sistema realiza a comunicação com o deficiente visual através de síntese de voz em português, sendo que esta pode ser configurada para outros idiomas. Estabelece um diálogo amigável, através de programas específicos e interfaces. Possui um utilitário denominado Monitvox destinado a auxiliar o acesso às janelas do sistema Windows. Este utilitário tem capacidade de ler automaticamente a maior parte das informações usuais acessadas. É capaz de exibir na forma de voz as informações que são apresentadas na tela com diversas possibilidades: ler em síntese de voz o objeto selecionado (ou falando tecnicamente, "em foco"); ler o objeto sobre o qual o mouse está passando; ler as informações completas sobre a janela do programa ativo.
- Digitalizador e leitor com voz para PC - Converte documentos impressos em áudio usando reconhecimento óptico de caracteres (OCR) instalado no PC. É possível escolher o sintetizador de voz, bem como: acesso direto aos botões do scanner a 5 funções rápidas: abrir documento, digitalizar e gravar, digitalizar e ler documento, copiar e imprimir e pausar leitura. Abre arquivos traduzidos para Braille, extensões BRF e BRL, que são automaticamente convertidos para leitura. Possui gestão e leitura de arquivos RTF, TXT, DOC, PDF, HTM, XML, OBX, ARK e DAISY. Possui ferramenta de ampliação: ampliação até 16x, cores de alto contraste, salienta o texto lido. Possui driver de áudio, editor de texto, recebe e envia fax, calculadora etc.

- DSpeech (Conversor de texto para áudio) - Programa conversor de texto para áudio, capaz de ler em voz alta o texto escrito e escolher as sentenças a serem proferidas com base nas respostas vocais do usuário. Projetado especificamente para fornecer de forma rápida e diretamente as funções que são solicitadas por este tipo de programa. Permite selecionar rapidamente vozes diferentes, e até mesmo combiná-las, a fim de criar diálogos entre as diferentes vozes. Possibilita alterar dinamicamente as características das vozes durante a reprodução (velocidade, volume e frequência), para inserir pausas, enfatizar palavras específicas, ou mesmo para explicá-las. É compatível com todos os motores vocais (SAPI 4-5 compatíveis).
- Linha Braille para leitura direta dos livros - Combina tecnologia com Braille, teclado de resposta rápida, confortável no uso e layout de controle, conectividade USB e Bluetooth. Possui modo de estudo Braille (para ensinar Braille), superfície da linha Braille contínua, sem divisão entre as células, navegação no documento flexível com balanceadores de navegação programáveis por linha, sentença, parágrafo, ou por deslocamento de painel clássico.
- Headset - Dispositivo para reprodução de áudio e captação de voz.
- Óculos para baixa visão - Dispositivo de inteligência e visão artificial que permite o acesso fácil, intuitivo e instantâneo à informação disponível em tempo real e funciona totalmente offline. Reconhece textos, pessoas, produtos e código de barras, cédulas de dinheiro, cores, informa a data e a hora ao girar o pulso. Acoplado às hastes de um óculos comum, beneficia pessoas com déficit de leitura; deficiência visual, dislexia ou TDAH.
- Mouse com entrada para acionador Bigtrack - Mouse com trackball de 7,6 cm, botões esquerdo e direito de grandes dimensões e recurso para arrastar e bloquear. Como exige menos controle motor preciso, os botões esquerdo e direito de grandes dimensões do mouse estão situados atrás do trackball para evitar cliques acidentais. Auxilia pessoas com dificuldades motoras.
- NVDA (NonVisual Desktop Access) / Leitor de tela - Programa leitor de tela livre, funcionando com o Microsoft Windows, permite a pessoas com deficiência visual utilizarem computadores. Faz a leitura do texto na tela em uma voz sintetizada. Pode ser definido o que vai ser lido, movendo o cursor para a área relevante de texto com o mouse ou as setas do teclado. O NVDA fornece

acesso a redes sociais, permite fazer compras on-line, serviços bancários e notícias, pode também converter o texto em braille, com o uso dispositivo "display braille".

- Scanner Bookreader - Scanner especial para deficientes visuais – digitaliza, reconhece o texto por OCR e cria arquivo de áudio e/ou faz a leitura do texto com voz natural.
- Teclado com letra expansiva - Teclado preto, com teclas amarelas e letras pretas de elevado contraste visual. Possui teclas ampliadas para facilitar a visualização da pessoa com baixa visão. Possui aumento das letras em 5x em relação ao teclado normal.
- Winamp (Reprodutor de mídia) - O Winamp lê arquivos/ficheiros em vários formatos de áudio e vídeo como MPEG, MP3, MID, MOD, WAV, VOC, OGG, AIF, WMA, FLV entre muitos outros, adicionando plugins. Permite também, a criação de listas de músicas, e através do equalizador pode-se criar definições personalizadas para cada tipo de música que se deseja executar. Integra um pequeno navegador, em que se pode acessar informações sobre a música que está sendo ouvida ou diversos outros recursos online.

Esse espaço é importante para promover melhor acessibilidade para as pessoas com deficiência tanto da comunidade acadêmica, quanto da comunidade externa. Esse é mais um serviço importante que a UFU presta à sociedade de seu entorno.

Apesar de ter esses espaços de acessibilidade, a UFU ainda não é completamente acessível porque ao buscarmos em seus documentos sobre acessibilidade de sua estrutura física pudemos detectar que nos Relatórios de Gestão a UFU apresenta ações realizadas para melhorar a acessibilidade arquitetônica: em 2018 “[...] a UFU desenvolveu projetos de arquitetura com adequações físicas, prevendo a instalação de piso podotátil, de plataformas elevatórias para cadeirantes ou pessoas com mobilidade reduzida, a regularização de calçadas e a construção de rampas, dentre outros” (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018, p.18). Além disso, foram concluídas adequações das calçadas no entorno do Restaurante Universitário do *campus* Santa Mônica. No relatório consta ainda que a universidade priorizou os investimentos na reforma dos sanitários e na instalação de plataformas elevatórias em virtude do tempo de dificuldade financeira que tem passado.

Em 2019 construiu mais travessias elevadas para atender principalmente a pessoas com cadeira de rodas e/ou com mobilidade reduzida, além de fazer manutenção contínua de plataformas elevatórias, piso podotátil, calçadas e rampas.

Segundo fontes da Prefeitura Universitária apresentados nos Relatórios de 2018 e 2019, os ambientes com adequações de acessibilidade²⁶ perfaziam 10,87% de piso podotátil, 52,17% de sanitários acessíveis e 84,61% de deslocamento vertical. Por isso, vale ressaltar que apesar dos esforços da Universidade Federal de Uberlândia, sua estrutura arquitetônica ainda apresenta falhas de acessibilidade. Entendemos também que o momento não tem sido propício a reformas na estrutura arquitetônica por causa dos constantes cortes no orçamento da universidade.

As barreiras físicas e/ou arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais mostram-se em simultaneidade quando a discussão remete à superação das barreiras pedagógicas no ensino superior. Nos textos são narrados casos em que não havia comunicação eficiente entre docentes, coordenadores pedagógicos e gestores sobre a presença de educandos/as com deficiência no curso/disciplina, ou mesmo a ausência de discussão sobre como incluí-los/las nas aulas da graduação; o que indica que a superação dessas barreiras na prática, também figura apenas como discurso (DUSSILEK; MOREIRA, 2017).

Iniciamos a seção com sonhos possíveis e a finalizamos com a utopia de que a Educação Superior se efetivará na perspectiva de todos/as, mesmo que a inclusão de pessoas com deficiência ande a passos estreitos. Vamos esperar e lutar para que a UFU seja efetivamente inclusiva com a criação de políticas institucionais e se torne definitivamente promotora de justiça social.

²⁶ Não há referência se esses números dizem respeito a todos os campi universitários da UFU.

4. OS/AS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS/AS FRENTE À INCLUSÃO DE EDUCANDOS/AS COM DEFICIÊNCIA: FORMAÇÃO PERMANENTE E AS NECESSIDADES FORMATIVAS

Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho.
(FREIRE, 1981, p. 53)

A Educação Superior na perspectiva da educação para todos/as tem sido palco de transformações, a começar por políticas públicas que dispõem direitos de grupos segregados por uma sociedade desigual. Um grupo que representa os/as segregados/as da sociedade é o das pessoas com deficiência. Como explicitamos na seção anterior, a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade aconteceu de forma gradativa, a passos lentos. O primeiro passo foi o reconhecimento destas pessoas como sujeitos/as de direitos, posteriormente, a inclusão destas pessoas em diferentes âmbitos sociais, inclusive na educação escolar.

Não diferente dos outros processos de inclusão das pessoas com deficiência, a educação escolar caminhou (ou ainda caminha) vagarosamente, pois *a priori* elas eram escolarizadas em escolas especiais, mas através de lutas firmadas por movimentos sociais das pessoas com deficiência isso começou a mudar. Surge então o modelo de escolas inclusivas e com isto as pessoas com deficiência passaram a ter acesso às escolas que outrora eram consideradas como escolas regulares. A partir de 2015 com a LBI, as pessoas com deficiência passaram a ter direito a todos os níveis e modalidades de educação escolar. Nesse contexto, a Educação Superior para atender às exigências legais, passa por (re)adaptações com a finalidade de garantir acessibilidade para as pessoas com deficiência.

Retomamos a essa discussão porque a inclusão de educandos/as com deficiência nas IES não se consolida somente mediante a promulgação de políticas públicas, conforme afirmam Sampaio e Sampaio (2009, p.30):

Certamente que mudanças de tal magnitude e extensão não são alcançadas pela instauração de uma lei, nem podem ser concluídas rapidamente, pois, para que a inclusão se concretize, faz-se necessária uma mudança ideológica na sociedade, o que se reverterá em uma mudança no sistema educacional.

Por conseguinte, para que a inclusão de educandos/as com deficiência na Educação Superior se efetive exige (pequenas e grandes) transformações da comunidade acadêmica como um todo. É por isso que iniciamos esta seção com o pensamento de Freire (1981) que se refere

a nós, seres humanos como seres de práxis. Nessa perspectiva, ressaltamos que a nossa compreensão de práxis vai ao encontro do conceito contido nas obras de Paulo Freire conforme está expresso na Figura 8:

Figura 8 – Concepção de Práxis segundo Paulo Freire



Fonte: Elaborado pela autora conforme o conceito de práxis contido nas obras de Paulo Freire. Janeiro/2021.

Neste sentido, depreendemos, subsidiadas por Freire (1979, p.15) que,

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Assim, com a práxis é possível alcançarmos a inclusão de educandos/as com deficiência na Educação Superior, pois a comunidade acadêmica poderá se (re)estruturar tanto física quanto institucionalmente, deixando assim, as marcas de seu trabalho, porquanto, “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo” (FREIRE, 2006, p. 50).

A partir dessas reflexões, é essencial considerarmos o trabalho dos/as docentes universitários/as que são os/as agentes mediadores/as do processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência e, para tanto, a formação é primordial, pois “A complexidade envolvida neste processo reforça a importância da formação dos professores, o que se torna um fator chave para propiciar as mudanças exigidas pela educação inclusiva.” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 33).

À vista disto, destinamos essa seção para discutir sobre a formação do/a docente universitário/a bem como para discutir sobre as suas necessidades formativas para incluir os/as educandos/as com deficiência.

4.1. Formação do/a docente universitário/a

A docência é uma profissão de interações humanas e estas estão condicionadas aos contextos sócio-histórico-culturais dos/as sujeitos/as partícipes do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, o/a docente é um ser cultural que o/a torna herdeiro/a de costumes, valores, crenças e é um ser histórico que carrega em si marcas de seus/suas antepassados/as que se reconfiguram de geração em geração. Como ser histórico e cultural, o/a docente tem sua identidade, assim como os/as educandos/as são seres históricos e culturais dotados/as de singularidades. Cada qual com sua particularidade, no processo de ensino-aprendizagem acontece interações que devem ser permeadas de respeito à diversidade.

Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem mas, conseqüentemente, contam a história deste mútuo fazer. (FREIRE, 1981, p.53)

Então, o aqui e o ali também fazem parte do mundo educação. Deste modo, além das interações interpessoais no âmbito da instituição de ensino, há interações com o contexto social em que ela está inserida. Fatores como índices de criminalidade, de violência doméstica, de desemprego, de analfabetismo, condições de saneamento básico, desenvolvimento da economia local refletem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, pois do contexto social podem surgir especificidades tanto por parte da instituição de ensino (infraestrutura do espaço físico, mobiliário, acervo bibliográfico, tecnologias etc.), tanto por parte dos/as docentes (disponibilidade de materiais didáticos-pedagógicos, salário etc.) quanto por parte dos/as educandos/as (materiais escolares, alimentação, acesso à computadores e internet etc.).

Para além destas interações, não podemos deixar de considerar que o cenário político é outro fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem, afinal, a LDBEN prevê que a União estabeleça as diretrizes curriculares (no caso da Educação Básica, Estados e Municípios poderão estabelecer essas diretrizes de acordo com as particularidades de sua região com base nas diretrizes estipuladas pela União). Além disso, os investimentos com a educação pública e gratuita variam de acordo com o governo vigente, e diga-se passagem, no atual governo, de Jair Bolsonaro, esses investimentos estão cada vez mais escassos além de haver discursos de desmoralização das universidades federais seguidos de tentativas de privatizá-las. Esse governo é anticiência e por este motivo fica evidente que não há valorização e preocupação com a

educação escolar. Esse cenário de desvalorização da educação, com falta de investimentos e de políticas públicas que favoreçam o exercício do magistério que permeiam nesse governo podem gerar sentimentos de desesperança e de insegurança.

Por essas interações com os contextos sócio-histórico-culturais, a profissão docente é complexa e merece atenção tanto por parte do Estado, através de políticas públicas, quanto por parte de pesquisadores/as que estudam a docência. Se tratando da docência universitária, o grau de complexidade aumenta porque ao que Imbernón (2012) consta, há dois mundos universitários: o primeiro mundo diz respeito ao discurso acadêmico, à teoria e à pesquisa científica e o segundo mundo refere-se à docência. Esses mundos geralmente não se entrecruzam. Vamos explicar essa discussão para melhor compreensão.

A começar, recorremos à LDBEN que dispõe: “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996). Nota-se que na referida lei não faz menção de como esses programas de mestrado e doutorado devem preparar o/a docente universitário/a. Isto nos inquieta e indagamos: a titulação de mestre/a e doutor/a prepara para o exercício da docência ou somente forma especialistas que irão exercer a profissão docente? Consoante a essa indagação, vamos ao encontro das reflexões de Imbernón acerca a formação do/a docente universitário/a:

[...] Qual é a parte substantiva da profissão universitária? A pesquisa? A docência? A gestão? Tudo? Debater sobre a formação em docência universitária não é apenas debater sobre as estruturas acadêmicas necessárias para levar a termo essa formação, ou sobre a metodologia [...] nem apenas nas discussões mais didáticas. É debater, em seu conjunto, sobre a profissão docente universitária. [...] Lecionar na universidade é realmente uma profissão? Ou talvez a pergunta deveria ser: Um professor universitário se sente um profissional do ensino? (IMBERNÓN, 2012, p. 95-96)

Nos valem dessas indagações porque acreditamos que titulação não forma para o exercício da docência. Defendemos que assim como as demais profissões exigem conhecimentos específicos, a docência também exige conhecimentos próprios da natureza do magistério, apesar de haver a brecha na legislação que com o título de mestre/a e/ou doutor/a pode exercer a docência universitária. Essa brecha, contudo, pode dar vazão para problemas no exercício da profissão.

Não obstante as lacunas nos programas de pós-graduação das IES brasileiras em relação à formação docente, atualmente, muitos profissionais das mais diversas áreas buscam a docência no ensino superior como uma forma alternativa e/ou conjugada de inserção no mercado de trabalho. Apesar da legitimidade dessa busca, a vivência com

a prática docente no âmbito do ensino superior, ao ocorrer de maneira informal e sem a devida apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos, pode-se revelar difícil e problemática, levando à insatisfação em relação à própria prática docente. Essa experiência negativa tende a suscitar um sentimento de fracasso e desânimo e instigar o professor iniciante a rever sua concepção de docência, frente às inúmeras situações e desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula. (CAMPOS, 2010, p. 211)

Os desafios que emergem do cotidiano da profissão docente podem ser diversos justamente por causa da pluralidade de sujeitos/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem. E, neste cenário da educação na perspectiva de todos/as em que as diferenças estão cada vez mais vívidas, é impossível negar e fingir que as especificidades existem, ainda mais se o/a docente tiver educandos/as com deficiência em suas classes.

As deficiências podem manifestar diferentes limitações ao/à educando/a, o que não significa por sua vez, que não pode se desenvolver, ao contrário, o educando/a com deficiência é potencialmente um ser aprendente apenas com especificidades que devem ser identificadas na dialogicidade da relação professor/a-aluno/a. Logo, o exercício da docência exige conhecimentos específicos para atender as demandas do processo de ensino-aprendizagem.

Em situações que exigem a sua ação, o profissional utiliza um saber específico que o distingue das outras ocupações. Por esse motivo, a identificação e a validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribuiria, com certeza, para definir o status profissional dos professores. (GAUTHIER et al, 1988, p. 77)

Nessa lógica, achamos viável discutir sobre os saberes necessários à docência. Todavia, esses saberes não se resumem a conhecimentos técnicos, habilidades ou competências a serem desenvolvidas, isto porque

[...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. (FREIRE, 1981, p.35)

Ou seja, os saberes da docência são pensados a partir das particularidades que emergem das atividades corriqueiras do magistério, conseqüentemente, “[...] não engloba todo o saber dos professores, mas somente aquela porção formalizável oriunda da prática na sala de aula e necessária à profissionalização da atividade docente.” (GAUTHIER et al, 1988, p.185).

Nesse ponto de vista, em virtude da complexidade da profissão docente, de acordo com Melo e Campos (2019), exige-se conhecimentos específicos e com a falta ou fragilidade deles,

alguns/mas professores/as tendem a agir de acordo com suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através de socialização, sem considerar os saberes específicos do magistério.

No âmbito da universidade, segundo as autoras, isso é muito recorrente porque os/as professores/as universitários/as, em sua grande maioria, são especialistas exercendo a profissão docente e isso configura uma situação problema porque, a atividade de ensino não se resume em “passar um conteúdo”, as atividades de ensino implicam também em uma ação transformadora em que o/a docente como educador/a propicia a construção do pensamento crítico e reflexivo. A esse respeito, Freire (1981, p. 68) assevera que:

Ao contrário da especialização, contra a qual não poderíamos estar, os especialismos estreitam a área do conhecimento a tal ponto que os chamados “especialistas” se tornam geralmente incapazes de pensar mais além de seu delimitado campo. Pior, porque perdem a visão da totalidade de que a especialidade é apenas uma parte, não podem pensar corretamente nem mesmo no seu campo.

Ora, se os especialistas não conseguem ter essa visão ampla do processo educativo, como serão suas práticas educativas? Como lidam com as complexas interações que estão imbricadas no processo de ensino-aprendizagem? Como avaliam? Como proporcionam um ambiente favorável à construção do conhecimento?

Levando em consideração que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser realizado de forma despretensiosa, descompromissada porque o exercício da docência exige saberes específicos e, conforme defende Pimenta (2013), há três saberes necessários à docência. O primeiro deles diz respeito aos saberes da experiência adquiridos ao longo do processo de formação escolar na condição de educandos/as, neste sentido, os cursos de formação inicial deveriam auxiliar os/as educandos/as a verem-se como educadores/as; estão associados também às experiências práticas do cotidiano, mediatizadas com a reflexão sobre sua prática e da socialização com outros/as educadores/as. O segundo corresponde aos saberes científicos e específicos (matemática, física, linguagens, história etc.). O terceiro grupo compreende os saberes pedagógicos e didáticos, estes, por sua vez, que devem estar atrelados com a reflexão sobre a prática e com o conhecimento situacional do contexto escolar para possibilitar mudanças na ação educativa.

Vamos aprofundar essa discussão dos saberes necessários à docência na subseção seguinte em que, à luz do pensamento freiriano, elencaremos os saberes necessários à prática educativa inclusiva.

4.2. Uma (re)leitura de Pedagogia da Autonomia: elencando os saberes necessários à prática educativa inclusiva à luz de Paulo Freire

Paulo Freire insiste em evidenciar ao longo de seus escritos que a educação progressista libertadora rompe com as estruturas dominantes desumanizantes bem como propõe características que o/a educador/a progressista apresenta para que suas práticas educativas tornem possíveis a libertação e a humanização dos/as educandos/as. Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire elenca saberes necessários à prática educativa como uma síntese daquilo que vivenciou em sua carreira de educador.

Pedagogia da Autonomia (1996) está estruturada em três eixos centrais: a) *não há docência sem discência* onde reafirma que o/a educando tem que atuar como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem; b) *ensinar não é transferir conhecimento* em que destaca que o/a educador/a não é o/a detentor/a de todo o saber e que o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva progressista libertadora acontece na dialogicidade educador/a-educando/a; c) *ensinar é uma especificidade humana* onde aborda a dimensão humana do/a educador/a e descarta a ideia que ele/a representa a figura autoritária do processo de ensino aprendizagem.

Considerando que Paulo Freire foi um idealizador da educação democrática, que em vida pelejou para que a educação alcançasse as massas populares e que ao partir deixou um legado de luta por uma educação libertadora e um belíssimo acervo bibliográfico para inspirar aos/às educadores/as progressistas. Nessa subseção vamos fazer uma releitura de *Pedagogia da Autonomia* (1996) e enfatizar os saberes que os/as docentes universitários/as devem ter para propiciar ao/à educando/a com deficiência a construção de sua autonomia e sua emancipação.

4.2.1 “Não há docência sem discência”

Na prática educativa do/a docente é onde se funda a relação professor/a-aluno/a em um processo mútuo de construção do conhecimento, de troca de saberes e é por isso que usamos a expressão processo de ensino-aprendizagem, porque conforme Freire salienta em suas obras, o/a docente aprende enquanto ensina e o/a educando/a ensina enquanto aprende. Isto porque:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-

relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996, p.12)

À vista disso, compreendemos que os métodos de ensinar não são como receitas que se forem seguidas à risca resultará na aprendizagem, antes, como ser criativo o/a docente deverá refletir sobre sua prática para que analisando-a não reproduza métodos ineficientes para as expectativas, aspirações e especificidades de seus/suas educandos/as: “É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p.14). Por conseguinte, depreendemos que a rigorosidade metódica favorece a construção da criticidade do/a educando/a com deficiência.

Nesse caminho, a curiosidade epistemológica do/a docente o/a direcionará a constantes buscas pelo saber, objetivando o aprendizado sobre as limitações que os/as educandos/as têm, advindas da deficiência, e como desenvolverão a mediação do processo de ensino-aprendizagem, para esse alunado construa a criticidade. Para tanto, o/a educador/a deverá perguntar-se: Como meu/minha educando/a aprende? Como é a percepção do mundo desse/a educando/a se lhe falta um sentido? Como me faço compreensível?

Essas perguntas e outras mais poderão ser aclaradas através da pesquisa, necessária para promover a inclusão de educandos/as com deficiência. Ressaltamos que, teoria-prática não se desvinculam, dessa forma, a pesquisa deve partir das peculiaridades encontradas no processo de ensino-aprendizagem do/a educando/a com deficiência. E como o/a docente universitário/a está diretamente ligado/a com a produção de pesquisas, é importante direcionar uma pesquisa para fins de se pensar certo sobre a educação especial e inclusiva, tendo em vista que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p.16)

Embora apresente algumas limitações, o/a educando/a com deficiência tem saberes prévios que devem ser respeitados, justamente pelo pensar certo do/a docente que também é um/a pesquisador/a. Destarte, partindo da premissa que o/a educando/a com deficiência é um ser aprendente, o/a docente poderá romper com seus preconceitos e o capacitismo e reconhecer o/a educando/a como um sujeito de múltiplas aprendizagens que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem para que o/a docente planeje suas práticas educativas a partir do prévio saber. Para isso é importante estabelecer uma relação dialógica entre docente e educando/a.

Dessa relação dialógica não pode haver restrição da rigorosidade ética, condição essencial para orientar a forma respeitosa e decente de uma convivência. E, se tratando do processo de ensino-aprendizagem, a humanização está em pauta. Sendo assim, é imprescindível uma conduta ética por parte do/a docente para respeitar os tempos, espaços e modos de aprendizagem do/a educando/a com deficiência para que este/a tenha possibilidade de explorar sua potencialidade. Assim, a boniteza da libertação e da humanização estará em evidência. É por esse motivo que, no processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência deve haver ética e estética.

Nessa perspectiva, o/a docente tem que se despir de qualquer forma de discriminação, pois “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p.20).

Como a Educação Superior está em processo de construção de educação na perspectiva de todos/as, consideramos, apoiadas no pensamento freiriano, inadmissível o comportamento discriminatório por parte do/a docente, porque ele/a pode não perceber o/a educando/a em sua totalidade e, não percebê-lo/a como ser aprendente. Sabemos que é relativamente recente o direito efetivo do/a educando/a ingressar, permanecer e concluir cursos de graduação, todavia, o/a docente não pode ter medo de arriscar-se a acolher um/a educando/a com deficiência por ser um cenário novo. Antes, precisam aceitar o desafio para que cada vez mais as pessoas com deficiência sejam incluídas, humanizadas e libertas da segregação e da opressão. Afinal, o pensar certo não está desgarrado do fazer certo (FREIRE, 1996).

Para pensar nesse espaço inclusivo é importante que o/a docente desenvolva o hábito de refletir sobre a sua prática. A reflexão cria possibilidade de (re)criar e (re)inventar suas práticas de modo a torná-las acessíveis a todos/as, afinal de contas, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22).

4.2.2. “Ensinar não é transferir conhecimento”

Um dos condicionantes da educação libertadora na perspectiva freireana é que a educação é uma construção coletiva: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39). Com efeito, no processo de ensino-aprendizagem o/a docente não

transfere conhecimento, ele/a cria possibilidades de produção ou construção do conhecimento, como Paulo Freire ressalta na *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Para fazer o movimento de mediação do processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência, nessa ótica de criação de possibilidades para a construção do conhecimento, é importante que o/a docente reconheça o condicionamento do ser. O processo de ensino-aprendizagem está condicionado ao contexto sócio-político-histórico-cultural do entorno da instituição educacional e, uma das condições de ser da pessoa com deficiência, é conviver com limitações que advêm dessa deficiência.

Mesmo diante das limitações dos/as educandos/as com deficiência, faz-se necessário o respeito à sua autonomia porque “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.35). O capacitismo leva a sociedade a considerar as pessoas com deficiência como incapazes, mas o/a docente progressista que percebe as potencialidades dos/as educandos/as para além da deficiência, constituirá um ambiente educativo propício para que eles/as construam suas aprendizagens com autonomia.

Um ambiente propício à construção das aprendizagens com autonomia é um ambiente acessível. Para tanto, como mediador/a do processo de ensino-aprendizagem, o/a docente precisa conhecer quais são os recursos de acessibilidade que os/as educandos/as com deficiência necessitam para desenvolverem-se plenamente e então promoverem práticas educativas inclusivas. Conhecer esses recursos de acessibilidade é importante para “[...] não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (FREIRE, 1996, p.41).

A oportunidade de experienciar a democratização do ensino, de contribuir para a emancipação dos/as educandos/as com deficiência deverá ser recebida com alegria e esperança, visto que: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1996, p.43). O/A docente pode ter alegria por corroborar com a inclusão de pessoas que eram desumanizadas por sua condição de ser, de pessoas oprimidas e segregadas por causa das suas diferenças. Além disso, o/a docente precisa esperar que cada vez mais essas pessoas serão autônomas, críticas e libertas.

Com esperança o/a docente atuará como mediador/a, convicto/a de que a mudança é possível, contribuirá com o processo de emancipação dos/as educandos/as com deficiência, provocando questionamentos na sociedade do capacitismo e, para que isto ocorra é necessário,

[...] que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 1996, p.47)

Como Freire assevera em suas obras, o ato educativo é um ato político e não pode ser neutro, de modo que o/a docente tem que se posicionar. E, como docente progressista, que ele/a se posicione frente às injustiças sociais e lute para que a educação seja realmente para todos/as.

4.2.3. “Ensinar é uma especificidade humana”

Em seus escritos Freire indica o que diferencia os seres humanos dos animais. A capacidade de refletir, de estar no e com o mundo, de transformar o mundo são algumas das características que nos diferencia dos animais. E, educar é uma especificidade humana, pois a educação é a possibilidade de se (re)inventar através da criticidade para libertar a si e a outrem (FREIRE, 1987).

Ora, como seres humanos, estabelecer diálogo é importante para nos relacionar uns/umas com os/as outros/as e com o mundo. Assim como é fundamental estabelecer relações no processo de ensino-aprendizagem e para tanto, o saber escutar: “Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar” (FREIRE, 1996, p. 76). O/a docente, nessa perspectiva deverá aprender a escutar para propiciar um processo de ensino-aprendizagem dialógico, passível ao respeito às diferenças. Além do mais, o/a docente deve saber escutar atentamente às demandas dos/as educandos/as com deficiência para que saiba de suas especificidades. Eis que o saber para a disponibilidade para o diálogo está articulado ao saber escutar, não se desassocia vez que, o/a docente ao se abrir para o diálogo abre caminhos para conhecer mais.

Para finalizar nossa (re)leitura de *Pedagogia da Autonomia* (1996), pensando nos saberes necessários à prática educativa inclusiva, evidenciamos que o ensinar exige querer bem aos/as educandos/as. Acreditamos que esse saber perpassa todos os outros saberes, pois “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 90).

Destarte o processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência precisa ser um ato amoroso, para romper os olhares discriminatórios, para compreender suas especificidades, atentar às suas limitações advindas da deficiência e ainda assim, compreender que o/a educando/a com deficiência é um ser aprendente.

4.3. Formação permanente e necessidades formativas de docentes universitários/as

A profissão docente tem caráter interacionista porque, “[...] ser professor, ser professora requer a construção ininterrupta de saberes e fazeres, porque a sua atividade é permeada por condicionantes sociais, culturais, políticos, institucionais, profissionais e pessoais.” (MELO; CAMPOS, 2019, p.49). Por esse motivo, uma das exigências da profissão docente é a formação permanente, para reinventar e recriar suas práticas educativas de acordo com as demandas do contexto educacional.

A análise crítica sobre sua prática é um exercício que deve fazer parte do cotidiano do/a docente para que consiga fazer uma autoavaliação de suas práticas educativas. Nessa autoavaliação ele/a pode refletir se os métodos utilizados estão sendo adequados ao processo de ensino-aprendizagem, se está considerando o saber prévio dos/as educandos/as, se a relação professor/a-aluno/a é satisfatória, se está identificando as diversidades e as particularidades de cada turma no planejamento, entre outros aspectos. Enfim, a análise crítica e a autoavaliação de sua prática possibilita aos/às docentes um encontro com as especificidades de seus/suas educandos/as. Nesse sentido, a formação permanente propicia ao/à docente mudanças em suas práticas educativas.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem. (FREIRE, 1997, p.70)

Contudo, vale evidenciar que, assim como no processo de ensino-aprendizagem que o/a docente faz a mediação, os/as educandos/as têm direito a terem voz ativa, no processo formativo permanente os/as docentes precisam de um espaço de diálogo, deste modo, “O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica.” (FREIRE 1997, p. 70). Por conseguinte, a

formação permanente deverá oportunizar ao/a docente uma participação de maneira consciente, implicando sua ética, sua ideologia e seus valores para analisar seus posicionamentos (IMBERNÓN, 2017).

A fragilidade do sistema educativo ao ofertar ações de formação permanente se configura na promoção de cursos generalizados, em que o/a docente é um/a profissional motivador/a, como se a educação fosse um mercado empreendedor, porque gera nos/as docentes aprendentes desânimo e muitas vezes, os realizam só para cumprir com as exigências da instituição de ensino (IMBERNÓN, 2017).

Os cursos de formação permanente nesse modelo, a nosso entender, dicotomizam a unidade teoria-prática, supervalorizando a teoria e preterindo a prática. Entretanto,

A dialeticidade entre a prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação e quadros. Essa idéia (ideia) de que é possível formar uma educadora praticamente, ensinando-lhe como dizer “bom dia” a seus alunos, a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência será com a teoria é tão cientificamente errada quando a de fazer discursos, preleções teorias, sem levar em consideração a realidade concreta, ora das professoras, ora das professoras e seus alunos. Quer dizer, desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática; desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja não pode superpor-se ao saber gerado na prática de outro contexto. (FREIRE, 1997, p. 71)

É na dialeticidade prática-teoria que os espaços de formação permanente devem ser constituídos e, para tanto, é imprescindível conhecer as necessidades e aspirações dos/as docentes que estarão nesse ambiente formativo. Segundo Imbernón (2017), as ações de formação permanente devem incluir os/as docentes partícipes, promovendo um clima de colaboração. Para o autor é importante envolvê-los/las desde a organização até a coordenação da ação formativa, assim elas vão se modificando à medida que surgem novas necessidades.

Para além de pensar nas aspirações dos/as docentes, as ações formativas devem privilegiar um espaço de discussão da concepção de educação, porque há aqueles/as docentes que ainda têm suas práticas arraigadas em concepções de uma educação bancária, que percebe o/a educando/a como mero/a receptor/a dos conteúdos que estão sendo ministrados, sob risco de ir propagar esse modelo educativo que não é democrático e que não contribui para que o/a educando/a desenvolva a consciência crítica.

[...] a formação do professorado está diretamente relacionada com o enfoque ou a perspectiva que se têm sobre suas funções. Por exemplo, quando se privilegia a visão do professor que ensina de maneira isolada, centra-se a formação nas atividades em sala de aula (metodologia, projetos docentes etc.); quando se concebe o professor como um aplicador de técnicas, uma racionalidade técnica, a formação se orienta para

a disciplina e para os métodos e técnicas de ensino; quando se baseia em um profissional reflexivo-crítico, se orienta para o desenvolvimento das capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto de trabalho e sociais como educativos. E é isso que faz com que o professorado e a universidade mudem. (IMBERNÓN, 2012, p. 103-104)

Compreendemos, nessa perspectiva, que as ações de formação permanente devem ser pautadas na dialeticidade de prática e teoria, na educação progressista libertadora, em um constante movimento de reflexão e de reformulação dessas ações formativas segundo as necessidades dos/as docentes. Diante disto, concordamos com o modelo de grupos de formação permanente que Freire conduzia:

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. O primeiro ponto a ser afirmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente. Sem essas qualidades, os grupos de formação não se realizam como verdadeiros contextos teóricos. Sem essa liderança, cuja competência científica deve estar acima da dos grupos, não se faz o desvelamento da intimidade da prática nem se pode mergulhar nela e, iluminando-a, perceber os equívocos e os erros cometidos, as “traições” da ideologia ou os obstáculos que dificultam o processo de conhecer. (FREIRE, 1997, p. 75)

Acreditamos que nesse modelo, a formação permanente oportuniza aos/às docentes meios de formar educandos/as críticos/as, reflexivos/as que se (re)conhecem no mundo e se posicionam com autonomia e politicidade. Docentes críticos e reflexivos democratizam o processo de ensino-aprendizagem e tornam suas práticas acessíveis a todos/as e, consequentemente, inclusivas.

E por falar em práticas educativas inclusivas, no cenário da Educação Superior na perspectiva de todos/as, podem emergir do cotidiano do/a docente necessidades formativas, pois como afirmam Sampaio e Sampaio (2009), para além do ingresso dos/as educandos/as com deficiência, é necessário que uma reestruturação na instituição educacional e que os/as docentes se profissionalizem para atender às demandas educativas desse alunado. Essas demandas por sua vez estão associadas com o tipo de deficiência que os/as educandos/as possuem. Para essas autoras, a profissionalização é primordial para que os/as docentes saibam lidar com as diferenças e que façam um movimento conscientização para que os/as demais educandos/as respeitem essas diferenças e aprendam através do convívio com os/as educandos/as com

deficiência que é possível conviver com limites. Além disso, é essencial para superar os sentimentos de rejeição ou de superproteção.

É certo, porém, que a inclusão dos/as educandos/as com deficiência na Educação Superior configura-se como um desafio para os/as docentes visto que é um cenário relativamente novo, ao menos do ponto de vista legal, em que há obrigatoriedade de garantir acesso, permanência e conclusão em cursos da Educação Superior. Assim, é preciso atentar-se ao fato de que, os/as docentes universitários/as, em sua maioria, não têm formação específica para o trabalho de magistério e com mais essa exigência, de incluir educandos/as com deficiência, que tem mais especificidades educativas oriundas das limitações das deficiências, podem ocasionar mais necessidades de formação.

Nesse sentido, defendemos que as IES devem promover ações de formação permanente para que os/as docentes reflitam sobre suas práticas educativas e possam contribuir com a construção da autonomia e a emancipação dos/as educandos/as com deficiência e estes/as possam profissionalizar-se para que sejam inclusos no mercado de trabalho – que cada vez mais exige formação acadêmica – com cargos e salários melhores, para romper com o padrão do capacitismo na sociedade. Todavia, para promover essas ações formativas, as IES podem deparar com desafios, que Melo e Campos (2019, p. 51) evidenciam:

O desafio que se apresenta às instituições educacionais é o de organizar os cursos de formação contínua e emancipadora, nos quais os professores sejam considerados partícipes do processo formativo. Outro desafio será o de reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, será preciso instituir processos formativos baseados em princípios que realmente possibilitem sólida formação teórico-prática, capaz de munir os professores com diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Para tanto, as instituições educacionais deverão propiciar condições efetivas, como a disponibilidade de horários, infraestrutura e incentivos para que seus professores possam e desejem participar das ações formativas.

De acordo com as autoras, para que essas ações formativas aconteçam é necessário o esforço coletivo, tanto por parte da IES, quanto por parte dos/as docentes. Ressaltando que, essas ações formativas devem partir das necessidades formativas dos/as docentes que estão vinculados/as à IES. As necessidades de formação podem ter diferentes naturezas. Conforme Galindo (2013, p. 89) a necessidade formativa,

[...] por ser diversa e fluída, no sentido de que leva a diversos campos de conhecimento, traz à tona a complexidade de compreendê-la nos diferentes níveis de expressão que ela se manifesta, os quais exercem níveis de interferência diversificados sobre a formação continuada, alocada nas experiências de formação dos professores. Esse último campo tem relação com as necessidades de formação, porém se mostra,

tendencialmente, visto sob a ótica da formação profissional que enfoca os conhecimentos “falhos” e ao lado deles, as “competências” a adquirir – excluindo dela outros elementos formativos considerados como constitutivos da formação da pessoa, como autonomia, criatividade, capacidade de inovação, dinamicidade, empatia, personalidade, entre outros.

Por compreendermos que o “eu docente” não se desvincula do “eu ser humano” entendemos que, as necessidades formativas não estão associadas apenas com a formação profissional, mas também com a dimensão humana como aponta Nóvoa (1992, p.17): “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Nesse sentido, buscamos compreender as necessidades formativas sob a ótica de Freire, porque a essência de suas obras é a humanização. À vista disso, assimilamos que como seres humanos somos inconclusos, então homens e mulheres estão na constante busca pelo ser mais, ou seja, pela superação de situações-limites. Por sua vez, situações-limites são obstáculos e barreiras a serem superadas (FREIRE, 1992). Destarte, concluímos que situações-limites podem ser equiparadas às necessidades formativas.

O/A docente na inconclusão do seu ser está condicionado/a ao mundo e ao tempo, com isto, pode manifestar barreiras de formas. Mas, assim como ele/a está sendo, ele/a pode estar barreiras no processo de ensino-aprendizagem, afinal,

[...] as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 31)

Os obstáculos não se eternizam porque como ser criativo, ser da práxis, o/a docente é capaz de transformar o mundo ao seu entorno através da ação, a ação que os/as fazem sobrepassar os limites impostos pelo aqui e pelo agora. Para tanto, é preciso perceber as situações-limite criticamente para que, desafiados/as ajam para resolver da melhor maneira possível, em um clima de esperança e confiança (FREIRE, 1992).

Freire (1987) ainda destaca que, tendo sido superadas, outras situações-limites surgirão. Ainda mais no contexto educativo, em que novas demandas são constantes, por amalgamarem-se com o movimento sócio-histórico-cultural, essas situações-limites se apresentarão, de modo explícito ou implícito, ora mais desafiante, ora menos.

As situações-limites só não serão superadas se houver acomodação e adaptação. Entretanto, o/a docente não pode estar imerso na acomodação e na adaptação, antes, com a consciência de seu inacabamento e com a curiosidade epistêmica, ele/a ultrapassará os limites

que lhe são peculiares no domínio vital e estará em uma constante busca pelo conhecimento (FREIRE, 1996) – daí a importância de as instituições educativas promoverem um espaço com ações de formação permanente.

A profissão docente, quer seja exercida na educação básica ou na superior, é uma das profissões que mais tem recebido solicitações para manter-se atualizada e qualificada face à realidade social. Para isso, o investimento na continuidade dos estudos objetivando o desenvolvimento profissional tem sido imperativo e inevitável, embora, os processos formativos para professores universitários se constituam, historicamente, em ações pontuais, fragmentadas e distantes de suas necessidades formativas, com poucas contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Por conseguinte, consideramos fundamental que as políticas de formação contínua nas IES promovam ações que colaborem com a formação permanente de docentes universitários, tomando como referência suas necessidades formativas (CAMPOS, ALMEIDA, 2019, p. 24).

E, neste atual contexto que perpassa a Educação Superior na perspectiva de todos/as, as situações-limites emergem quando os/as docentes deparam com educandos/as com deficiência em suas turmas pois “A aprendizagem deve ter um tempo de duração de acordo com as habilidades e potencialidades a serem desenvolvidas, no ritmo emocional e cognitivo de cada educando.” (DÍAZ et al, 2009, s/p.). Além disso, ainda conforme esses/a autores/a, o planejamento deve ser flexível e, se caso for preciso, deverá ser reformulado para atender às especificidades dos/as educandos/as com deficiência.

Para além desses aspectos apontados por Díaz et al (2009), é preciso ainda atentar-se às exigências da LBI, que prevê adaptações curriculares, disposição de equipamentos de acessibilidade, adoção de medidas individuais e/ou em grupo a fim de maximizar o desempenho acadêmico. Então, por tudo isso, o professorado que desenvolve a mediação no processo de ensino-aprendizagem para educandos/as com deficiência na Educação Superior pode se deparar com muitas situações-limites.

Como as IES podem não estar devidamente preparadas para acolher os/as educandos/as como deficiência e, podem não dispor de ações de formação permanente, os/as docentes deverão se empenhar para construir e realizar inéditos viáveis para que esse alunado tenha condições de permanecer e concluir cursos de graduação.

Segundo Freire (1992, p. 106) os inéditos viáveis são: “[...] uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade”. O autor contribui para ampliar o conceito ao afirmar que:

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação. (FREIRE, 1987, p.53)

A ação transformadora que gera os inéditos viáveis contribuirá para que os/as educandos/as com deficiência alcancem a autonomia e a emancipação.

Depreendemos que a inclusão de educandos/as com deficiência na Educação Superior é um cenário relativamente novo e que, por esse motivo, o professorado pode enfrentar situações-limite em suas práticas educativas. Por isso, é importante que as IES promovam espaços de formação permanente com um ambiente acolhedor, propício a discussões sobre os saberes necessários à prática educativa inclusiva e a reflexões sobre a prática em um movimento de dialeticidade entre teoria-prática.

Desta maneira, procuramos ouvir de docentes que lecionaram para educandos/as com deficiência de cursos de graduação na Universidade Federal de Uberlândia para apreender quais são suas necessidades formativas ou situações limites para mediar o processo de ensino-aprendizagem desses/as educandos/as.

5. AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS/AS DOCENTES DA UFU FRENTE À INCLUSÃO DE EDUCANDOS/AS COM DEFICIÊNCIA

Nesta seção realizamos uma análise de como os/as docentes da Universidade Federal de Uberlândia compreendem a educação na perspectiva de todos/as e quais são suas necessidades formativas para incluir os/as educandos/as com deficiência nos cursos de graduação.

Para tanto, analisamos os depoimentos que obtivemos nas entrevistas semiestruturadas nas quais foram transcritas de forma literal para termos todos os detalhes das falas como: as expressões usadas, pausas, o ritmo e o tom, conforme orienta Thompson (1992).

Após esse processo, foram intertextualizadas ou seja, reordenamos falas para tornar a leitura mais fluente, introduzimos alguns conectivos para dar coerência e coesão ao texto em virtude de formas gramaticais padronizadas e pontuamos para dar uma sequência lógica. Salientamos que tivemos de “[...] desenvolver uma nova espécie de habilidade literária que permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto possível, tanto ao caráter quanto ao significado do original.” (THOMPSON, 1992, p. 297). Isto é, essa habilidade literária, essa intertextualização exigiu de nós cuidado para não comprometer a reflexão dos/as colaboradores/as da pesquisa. Através dessa intertextualização obtivemos as narrativas que, ainda segundo Thompson (1992), são formas de dar sentido à própria experiência.

Com as narrativas, analisamos a inteligência da educação na perspectiva de todos/as e de necessidades formativas considerando as categorias: educação para todos/as, necessidades formativas; formação permanente; inclusão de educandos/as com deficiência. Como opção metodológica, optamos por apresentá-las na íntegra para que o/a leitor/a tenha a possibilidade de explorar e construir suas próprias apreensões sobre a conjuntura da educação na perspectiva de todos/as na UFU.

Todavia, antes de apresentarmos as narrativas e as categorias de análise, vamos externar algumas impressões que tivemos ao realizar as entrevistas, pois acreditamos que há fatores relevantes a serem analisados.

O primeiro ponto que queremos destacar é que solicitamos aos/às colaboradores/as para pensarem em um nome fictício seguido de uma palavra que os/as caracterizava como docente e assim garantir o sigilo identitário. Alguns/algumas docentes tiveram dificuldade de pensar em uma palavra para o/a caracterizar como docente, conforme apresentamos nos trechos das transcrições literais:

Pode ser Bruno, sei lá me veio esse nome agora na cabeça. Agora uma característica, ai que difícil (risos)... você me apertou (risos). Hum... Deixe-me pensar... Acho que seriedade, hum... Pode ser Bruno Sérió. (BRUNO SÉRIO)

Ah, o nome pode ser Maria, mas a característica eu não sei (risos). Posso ter um tempo para pensar? É... Eu não sei... eu nunca parei para pensar e você me pegou de surpresa... (MARIA HUMANA)

Pode ser Mariana. Nossa que difícil, é... deixe-me pensar. Uma característica que me define como docente é... Nossa que difícil pensar isso, tentar resumir, tentar pensar numa palavra, só um minutinho, aqui só para refletir um pouquinho. É... Acolhedora. (MARIANA ACOLHEDORA)

Pode me chamar de Mário. Ai uma característica... Hum... Deixe-me pensar... Ah... Pode ser é... Pode ser educador. (MÁRIO EDUCADOR)

Achamos interessante abordar esse aspecto porque essa pergunta está diretamente ligada à identidade profissional do/a colaborador/a, pois queríamos saber como eles/as se reconheciam como docentes. A respeito da identidade profissional docente, Pimenta (2013, p.165) aponta que se constrói “[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”.

Assim, percebemos que esses/as colaboradores/as em um primeiro momento tiveram dificuldade de se definirem como docentes porque não haviam parado para refletir nesses significados sociais da docência e após oportunizarmos um momento para essa reflexão, conseguiram encontrar um adjetivo que os/as descrevem, que os/as caracterizam.

Os/as demais colaboradores/as foram incisivos/as para responder a referida questão. No Quadro 11 organizamos os nomes fictícios e suas respectivas características docentes de nossos/as colaboradores/as e a área do conhecimento que representam.

Quadro 11 – Colaboradores/as da pesquisa

| Colaborador/a | Área do conhecimento |
|----------------------|-----------------------------|
| Bruno Sérió | Ciências Biológicas |
| Emanuel Justo | Exatas |
| Luísa Paciente | Engenharias |
| Maria Humana | Linguística, Letras e Artes |
| Mariana Acolhedora | Ciências Sociais Aplicadas |
| Mário Educador | Ciências da Saúde |
| Marta Aprendente | Ciências Humanas |
| Paula Exigente | Ciências Agrárias |

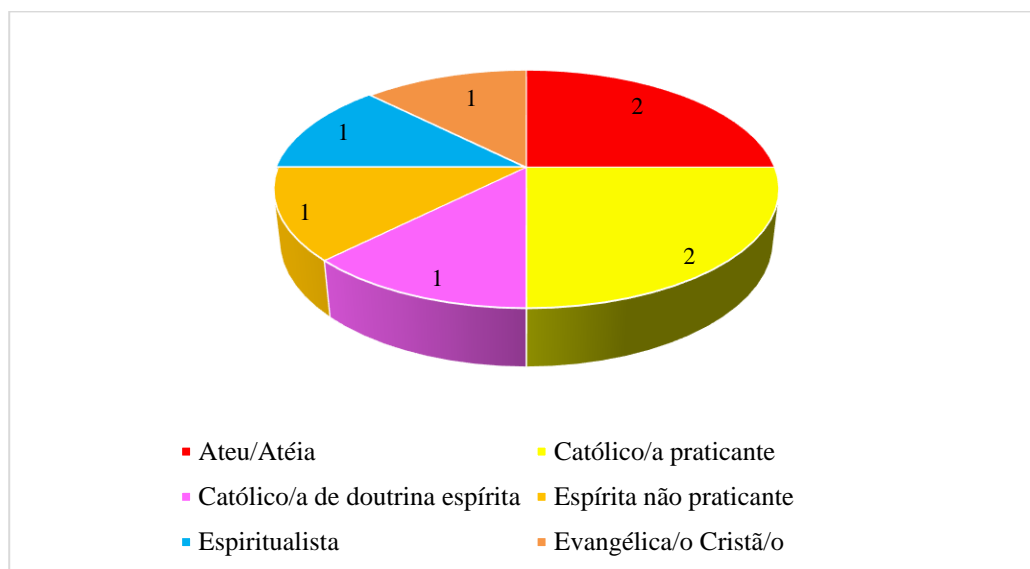
Fonte: Elaborada pela autora segundo dados construídos. Janeiro/2021.

Ressaltamos que, embora a colaboradora Luísa Paciente esteja representando as Engenharias, ela pertence à Faculdade de Matemática que oferta disciplinas nos cursos de

Engenharias e no diálogo estabelecido na entrevista ela relatou particularidades dessa unidade acadêmica em relação à adesão dos/as docentes em cursos de formação permanente.

Gostaríamos de chamar atenção para outro fator que consideramos ser relevante, pois constatamos nos depoimentos que a religiosidade (ou falta dela) não interfere no modo que os/as colaboradores/as percebem as pessoas com deficiência. No Gráfico relacionamos as informações sobre a opção religiosa dos/as colaboradores/as da pesquisa.

Gráfico 9 – Opção religiosa autodeclarada dos/as colaboradores/as



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados construídos. Janeiro/2021.

A partir das informações contidas no Gráfico 9, identificamos que há aqueles/as com diferentes orientações religiosas, com prevalência de seguimentos religiosos orientados pela tradição judaico-cristã e aqueles/as sem orientações religiosas.

Consideramos que as concepções religiosas constituídas ao longo do percurso histórico estão amalgamadas às relações sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais e impactam em nossa formação. No entanto, é necessário considerar que a história não é linear e lacunar; ao contrário ela é concreta e se relaciona com as vidas cotidianas das pessoas. Desta forma, compreender as concepções religiosas construídas sobre a deficiência no percurso histórico exige que analisemos os fatos no período em que ocorreram, observando suas peculiaridades e não fazer simplórias transposições do hoje para o ontem e vice-versa. De acordo com Strelhow (2018, p. 282),

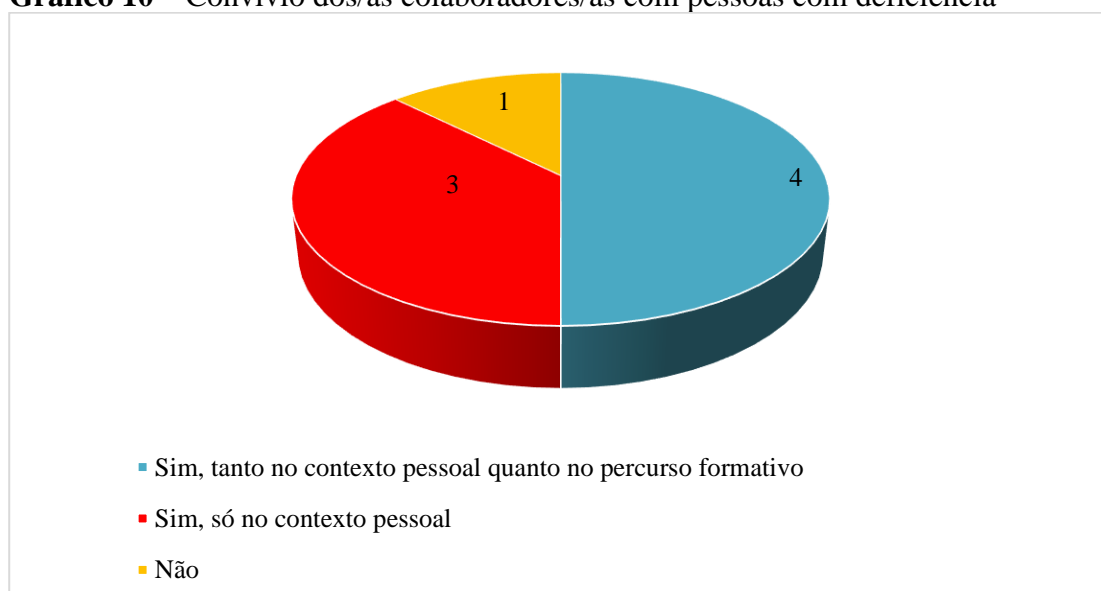
[...] algumas imagens construídas ao longo da história, principalmente em âmbito cristão, ainda são utilizadas para representar as pessoas com deficiência nos dias

atuais. Isto pode ser afirmado a partir de alocações utilizadas para caracterizar as pessoas com deficiência em diferentes âmbitos da sociedade (família, atendimento e senso comum). Estas imagens foram transferidas ao longo da história e perduram para justificar ações de aceitação e tolerância, uma forma de resolver os desafios que as pessoas com deficiência encontram na sociedade pela ausência de uma efetiva inclusão, ou para justificar a segregação e o afastamento destas pessoas da sociedade envolvente, destinando-as apenas a instituições de atendimento específico. Não se questiona o fato de que as pessoas com deficiência sejam atendidas em suas especificidades, o que se quis problematizar é que estas imagens, em geral, relacionadas à figura da religião cristã, cria uma redoma que incapacita a pessoa com deficiência, tornando-a inapta de atuar na sociedade, em geral, por causa da deficiência.

Nesse sentido, identificamos nos depoimentos dos/as professores/as traços de concepções religiosas oriundas da matriz pedagógica jesuítica, no entanto a expressão da essência humana sobrepõe a isto, porquanto os/as docentes, em suas narrativas evidenciaram respeito aos/às educandos/as com deficiência e preocupação com a inclusão deles/as.

Um terceiro aspecto diz respeito ao convívio (ou a falta dele) dos/as colaboradores/as com pessoas com deficiência. No questionário indagamos-lhes se haviam convivido com pessoas com deficiência no contexto pessoal (familiares, amigos, vizinhos etc.) e durante o percurso formativo (escolar e acadêmico), aos quais obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 10 – Convívio dos/as colaboradores/as com pessoas com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados construídos. Janeiro/2021.

A partir das respostas dos/as docentes constatamos que somente um colaborador declarou que não teve nenhuma convivência com pessoas com deficiência. Nosso intuito ao questionar isso aos/às colaboradores/as foi para saber se esse convívio gerou sensibilidade

nos/as colaboradores/as a ponto de perceber que as pessoas com deficiência com suas particularidades. E acreditamos que sim, existe uma relação entre a sensibilidade e o convívio com pessoas com deficiência.

Tendo apresentado essas premissas na análise de dados apresentamos a seguir as narrativas dos/as docentes sem qualquer intervenção de nossa parte. Posteriormente, a partir delas, realizaremos a interlocução com os/as autores/as estudados/as concatenando análise à reflexão crítica, com o intuito de alcançarmos a inteligência com nosso objeto de estudo. Todavia, enfatizamos precedentemente que optamos por discutir esses fatores anteriormente porque nas entrelinhas dos depoimentos os/as colaboradores/as trazem à tona cada um deles.

Salientamos que ao analisar os dados, realizaremos “o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante.” (FREIRE, 1979, p.16), porém manifestamos o nosso compromisso de não fazermos juízos de valor sobre as concepções dos/as professores/as, antes as apreender e compreender.

A estrutura desumanizante são contextos que favorecem a exclusão e/ou a segregação enquanto a estrutura humanizante reflete em um espaço inclusivo, em que as pessoas têm respeito às diferenças. Contudo,

Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto [...] (FREIRE, 1979, p. 16).

Os/as colaboradores/as da pesquisa anunciam porque conhecem e vivenciam a realidade da UFU e por isso, sugerem algumas mudanças institucionais que tornarão a universidade mais inclusiva.

5.1. Bruno Sérgio: *sensibilidade e atenção à diversidade em cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia*

Me chamo Bruno Sérgio, sou formado em Ciências Biológicas Bacharel, tenho doutorado em Genética e Bioquímica e tenho pós-doutorado também. Atuo como docente da Universidade Federal de Uberlândia há 12 anos.

Na Constituição está assim que é para todo mundo, que todo brasileiro tem que ter acesso à educação e o governo tem que providenciar e dar esse acesso, mas infelizmente isso na prática não acontece. Principalmente no Ensino Superior, que é para poucos, porque nós

temos poucas universidades federais e estaduais que garantem o acesso para poucos. A educação infantil teoricamente é para todo mundo porque nós temos muitas escolas, mas Tem a questão da qualidade, então é insuficiente, não é igualitária para todo mundo, isso é fato.

Ah, agora o que eu entendo por educação, uma coisa que eu sempre falo na universidade que as pessoas me chamam de educador, às vezes e eu fico até meio bravo com isso, e sempre brinco que quem educa é o pai e a mãe, então eu não sei o termo que nós podemos usar. Eu sei que o pessoal da área da educação não gosta quando eu falo isso, mas é meu ponto de vista que quem educa é o pai e a mãe, que a educação vem de berço. Nós professores somos transmissores de conhecimento, com certeza isso faz parte, a educação modifica a pessoa, ajuda no caráter dela, tem tudo isso, mas parece que tira a responsabilidade, o papel dos pais, do pai e da mãe, quando só nós somos educadores.

Eu consigo identificar a diferença entre as educações, vamos assim dizer, eu só acho que a gente tem que mudar os termos porque chamar a gente de educador eu acho muito forte porque tem pai e mãe para ser educador. Pai e mãe também são educadores, eu sei que na teoria eles são “bonitinhos”, mas o que parece é que ficam jogando a responsabilidade para a sociedade, parece que só o professor é educador. E essa geração, eu até brinco assim, às vezes é uma brincadeira até um pouco pesada, que essa geração é uma geração chocadeira porque pais e mães têm seus filhos e entregam para a família cuidar porque eles têm que sair para trabalhar e o cuidado primário fica com os avós. E os avós foram feitos para serem avós, o papel de avô é de brincar, de mimar. Então assim, a criança cresce sem responsabilidade. Por isso que eu falo que mudar esse termo e incluir também os pais como educadores, eles precisam saber disso.

Olha, no caso da UFU, a UFU não é inclusiva, não mesmo. Deveria ser, a UFU melhorou muito, mas é um grande processo, leva tempo porque a gente não consegue fazer mudança. Ah, tem um projeto agora, que nem deveria ser projeto, a universidade deveria ter nascido desse jeito, promover equidade para todos e todas. Mas detectou-se que a universidade não faz isso, já começou a fazer que é muito bom, mas falta muito, muito mesmo para melhorar. E precisa de tempo e investimento.

Eu fiquei surpreso ao saber sobre as instalações na biblioteca do campus Santa Mônica, isso já é um avanço. A questão de intérprete de Libras em disciplinas que forem necessárias, quando eu estudei na UFU, eu entrei na UFU em 1999 nas Ciências Biológicas, não existia nada disso, nada mesmo. Até a questão assim, do RU, do acesso à moradia estudantil. RU existia, no Umuarama, era dentro do hospital e era horrível, mas tinha a questão de bolsa, garantiam isso,

que alguns estudantes conseguissem as refeições, mas era muito diferente, hoje melhorou muito, mas equidade não existe ainda, precisa melhorar mais.

Em termos de acessibilidade, vou falar pelo campus Umuarama, pois é o que eu conheço mais. A acessibilidade arquitetônica é uma tragédia aqui dentro da universidade e eu vou dar um exemplo, a gente teve um aluno cadeirante e ele desistiu. Mesmo tendo elevador no prédio que ele ia, ele tinha uma dificuldade porque a rampa entre a calçada e o meio-fio era horrível, ele tinha dificuldade e a gente tinha que ajudar. Tinha uma pequena rampinha para ter acesso ao prédio que era horrível também e o elevador nunca funcionava.

Lá no prédio da secretaria do Instituto de Biotecnologia nós fomos usar o elevador um dia e ficamos presos lá, ligamos para a empresa responsável para nos tirar do elevador e a resposta que nós ouvimos: por que vocês estão usando elevador? Ele não foi feito para andar, foi feito para quê então, para ficar de enfeite? Então, olha os absurdos, é cada coisa e eu fico nervoso com essas situações. Estou no cargo de diretor no momento, então eu mando ofício para o reitor e as pessoas me chamam de grosseiro, de briguento e sou mesmo. Sou porque precisa, foi um investimento público muito grande para fazer essas coisas e fizeram porcamente, então eu vou reclamar. Mas na época eu era coordenador ainda.

No nosso prédio, estou tentando lembrar qual é o número dele, é o prédio utilizado só para aulas teóricas agora, é o prédio mais novo que a gente tem, não tem elevador, tem uma rampa horrível, ninguém, nenhum cadeirante consegue subir naquela rampa, é impossível. Então assim, gastaram milhões para fazer uma rampa e para mim aquilo é fraude porque não tem como usar. E a rampa não é coberta, se estiver chovendo, a pessoa molha tudo. É um absurdo, a UFU não tem que ter atenção com isso, a UFU tem que ter obrigação de corrigir esses problemas, é obrigação mesmo da universidade fazer isso. Sobre a acessibilidade arquitetônica é isso que tenho a considerar, e das outras eu não tive contato ainda, então eu não posso dizer nada.

Eu tive um aluno com autismo, que eu saiba, foi só um porque posso ter tido mais de um e as pessoas não contam. Esse um em específico, no primeiro dia de aula eu percebi que ele era diferente, era um Espectro de Autismo, se eu não me engano era a Síndrome Asperger uma coisa assim, não lembro de cabeça mais, mas eu vi que ele era um pouco diferente. No entanto, como a pessoa não se identificou eu não falei nada, eu fiquei só observando sem falar nada. Porque poderia ter acontecido de ele não ter contado para os colegas, eu não ia expor a pessoa.

É que nem a questão de nome social também, as pessoas chegam e às vezes tem o diário e você chama pelo diário e outra pessoa corresponde, nesse momento você entende que é o

nome social, mas às vezes não tem nome social no diário e a pessoa gostaria que fosse chamada de outro nome, porém não sei se ela tem medo ou vergonha, ela não conversa. Então assim, esse diálogo precisa ser melhor também. Eu sempre brinco que na UFU a gente não tem bola de cristal para adivinhar também, mas se tivesse uma conversa, não precisa conversar na frente de todo mundo, antes da aula, pega ali no corredor, terminou fica e fala: olha eu quero que seja de tal jeito, pode ser? Sem problema algum, só porque a gente precisa ficar sabendo.

Ai nesse caso específico desse rapaz que tem o Espectro Autista eu não sabia de nada, eu via que ele ficava diferente e um dia ele saiu correndo da minha aula do nada, eu assustei porque eu pensei que estava acontecendo alguma coisa. Eu já tive lá no início da minha docência ameaça de entrar uma pessoa querendo matar todos os alunos da turma e matar o professor também, foi na época do Rio de Janeiro que teve aquele problema lá, a gente teve um problema muito parecido em Uberlândia. Então assim, muitos anos depois aconteceu isso, desse rapaz pegar as coisas dele e sair correndo. Eu assustei, pensei que ia ter tiroteio, alguma coisa, mas eu continuei a aula normal e no final da aula a mãe dele apareceu. Foi quando a mãe conversou comigo e contou toda a história. Eu disse para ela: a senhora deveria ter vindo antes porque eu não sabia, mas agora que eu sei nós vamos ajudar ele ao máximo.

Eu não sei se a mãe contou para turma por que teria que partir dela, eu falei para ela também: os alunos têm o direito de saber porque eles podem ajudar, eles podem ser grandes aliados nisso. E foram, eu não sei se a mãe contou, deve ter contado depois. E teve um outro episódio que ele teve uma crise, simplesmente largou tudo e saiu correndo da sala de aula e um grupinho de mais ou menos 5 alunos que eram mais próximos a ele levantaram e foram atrás dele. Passou algum tempo, todos voltaram, e esse grupinho articulou um círculo, colocaram esse aluno com autismo no centro da sala e os demais se sentaram em volta dele, como se fosse uma proteção. Esse grupinho que saiu para ir atrás dele articulou isso, mas a sala inteira fez esse movimento de fazer um círculo e deixá-lo no meio. Nós continuamos a aula normalmente como se nada tivesse acontecido, ele participou e todo mundo participou ativamente da aula. E eu pude ver a união da sala, foi muito bonito. Foi uma coisa que eu nunca tinha visto, mas foi extremamente surpreendente, me emociono ao lembrar disso, me dá vontade até de chorar. E ele conseguiu, com todas as suas dificuldades se formou no curso de Biotecnologia.

A partir do momento que soube desse aluno com autismo, eu não sei se minhas práticas foram inclusivas, mas eu tentei. Mudei muito o meu comportamento, eu não poderia ser aquele professor tradicional mais, eu também não poderia chegar nele direto, então eu passei a conversar mais com ele, principalmente pós sala de aula. Ele tinha esse interesse, me procurava

e eu conversava bastante com ele. Mas dentro de sala eu também mudei um pouco minha forma de dar aula, eu tentei ser inclusivo. Eu colocava mais os amigos, ele tinha uns três ou quatro amigos bem próximos ali, então quando eu ia passar alguma atividade eu conversava com os amigos e com ele e dizia: ah, vocês poderiam fazer tal e tal coisa por exemplo, eles se juntavam para fazer. Então eu nunca deixei de colocar um amigo e excluir ele, pelo contrário, mas eu sabia que se eu abordasse ele direto, ele poderia surtar, a abordagem era em conjunto ali.

Algo que tenho a colocar é sobre essas relações entre o aluno com autismo e os demais colegas. Eu não sei, não sei mesmo como que construíram essas relações. A prática que eu tenho desde aluno até agora, que tenho 12 anos de docência na UFU, é que a gente vê algumas pessoas cruéis, as pessoas são más às vezes, cruéis mesmo, mas na maioria das vezes, a gente vê isso, essa união quando alguém precisa. Então para mim esse ponto é a grande diferença do Ensino Fundamental com o Superior, o Ensino Superior dentro da UFU principalmente, as pessoas mudam, tornam-se mais humanas e é muito bom ver isso.

Mas agora eu tenho que te contar uma coisa também, eu por sorte da vida, do destino eu estava orientando um doutorando na época que era psiquiatra, então eu conversei muito com ele, para ele me dar dicas de como lidar com essa situação, então também eu tive essa sorte. Eu tive esse suporte, eu poderia ter procurado outros, eu sabia que na UFU já tinha o órgão que eu não sei o nome que ajudava a gente, mas como eu já tinha o suporte de um aluno, não é aluno, para mim já é pesquisador porque ele já estava no doutorado, já é formado e, enfim, eu tive o suporte dele.

O aluno com autismo era muito inteligente, então eu fiquei com receio de mudar alguma coisa porque eles conversam bastante entre as turmas, eu fiquei com receio de mudar um pouco das práticas e ele entender que era específico. O que eu passei a fazer foi dar mais atividade em grupo porque eu vi que funcionava muito bem, eu acabei mudando um pouco em relação a isso. Mas ele tem uma mente brilhante, ele é muito inteligente, isso é fato. É característica do Espectro Autista, ele tem a inteligência demais, mas tem a fobia social.

Assim, eu acho que tenho uma formação razoável, em relação à educação inclusiva, eu preciso melhorar mais, uma coisa que eu quero fazer é Libras, mas eu não consegui ainda, já é um sonho meu, eu queria aprender Libras para tentar ser mais inclusivo.

Agora em relação ao aluno que tive, na pesquisa ele ficou quase um ano comigo no laboratório fazendo iniciação científica e depois ele migrou para outro laboratório e ele conseguiu terminar o TCC dele lá e dizem que foi super tranquilo o término porque o menino é muito bom, ele tinha problemas de relações interpessoais, mas para executar o experimento

científico ele era muito bom. Sobre a extensão eu não sei por que eu faço pouca, invisto mais energia na pesquisa porque ficamos muito dentro do laboratório, é nosso perfil, é um pouco diferente. Então a extensão eu faço pouco, comigo ele não fez porque na época eu nem fazia, estou fazendo um pouco agora. Talvez ele tenha feito com outros professores, mas eu não sei responder.

Eu acho que a universidade é muito complexa para isso e quando você fala deficiência também é um termo muito complexo porque existem várias formas, então nós precisamos melhorar em todos os pontos possíveis, como a gente estava discutindo, desde a calçada até o professor. Porque eu tive professor falando que não ia dar aula para menino que era autista, que ele teria que ir para uma escola específica, eu ouvi isso e eu sou um pouco grosseiro nas minhas palavras, a pessoa também ouviu porque eu tenho um tio com deficiência mental, tinha porque ele faleceu e agora tem meu primo.

Meu tio já passou por muitas coisas na rua, eu já briguei com muita gente por causa dele, então quando eu tive esse aluno eu tomei as dores dele, eu projetei meu tio ali e quando os professores falavam alguma coisa nesse sentido, eu dizia: façam o que vocês quiserem. Contudo, hoje na posição de diretor eu já falo: eu não consigo demitir vocês, mas eu vou no Ministério Público e processo vocês. Então, nós precisamos melhorar em todos os aspectos. A primeira coisa é trabalhar com os docentes. Como? Eu não tenho a mínima ideia e vocês da educação tem que ajudar a gente também. Não sei mesmo.

E eu te conto mais, na última turma de ingressantes que tivemos antes da pandemia entrou uma senhora, ela deve ter assim, uns sessenta anos mais ou menos. Ela lutou a vida inteira porque ela queria fazer faculdade, ela era analfabeta, fez EJA e passou. E na função de diretor eu sempre faço a recepção, na hora que eu cheguei lá foi um choque porque eu não esperava, um choque super agradável porque a minha avó com oitenta e tantos anos falava que não ia morrer sem saber ler e escrever, eu até brincava com ela: vó São Pedro não pede isso não, ela me respondia: não quero saber de São Pedro, sou eu. E ela foi para a escola e aprendeu a ler e escrever antes de morrer. Então quando eu entrei lá que vi essa senhora, meu coração acelerou, eu disse: não estou acreditando, olha que gracinha. E eu sempre converso com os alunos, com os calouros e ela contou a história dela e eu pensei: vou deixar passar esse primeiro período para ver se ela firma e eu vou chamar ela.

Normalmente eu não chamo, deixo os alunos procurarem o laboratório, mas eu ia chamar ela para trabalhar lá no laboratório comigo. Quando eu falei isso com os colegas, tiveram preconceito e me disseram: você é doido, você quer pegar um problema, ela já está com

dificuldade de aprender por causa da idade, ela vai te dar muito problema. E eu respondi: eu ganho para quê? Eu ganho para ajudar as pessoas que estão na universidade e as que estão fora, quando possível. Então eu vou fazer o meu trabalho sim. Eu só não tive a oportunidade de convidar ela porque veio a pandemia. Mas eu achei um absurdo os meus colegas falarem que ela me daria problema pela idade, o preconceito é muito grande. Antes da pandemia ela tinha feito só o primeiro período, o desempenho dela não foi bom, mas imagina o choque também, sair do EJA e ir para uma universidade como a UFU, não é fácil, não vai ser fácil para ela, eu sei disso, mas se ela insistir ela vai vencer. É um desafio grande, eu acho que não adianta a gente ficar debatendo com os colegas, a gente tem que ser o exemplo, mostrar como funciona.

Agora, não sei se entra no seu trabalho, mas está uma onda muito grande e muito séria de problema de saúde mental. A pessoa não consegue detectar isso, entretanto está chovendo desse problema na universidade e está sendo negligenciado. A pessoa que está super deprimida chega dentro de sala de aula e dorme lá dentro porque não dormiu a noite, ela presta atenção, mas ela nem sabe o som que está saindo da minha boca, por exemplo, eu vejo que tem problema, eu já tive muitos alunos assim. Já detectei, algumas pessoas que eu tinha mais intimidade, já conversei, a pessoa desabafa, chora e a gente encaminha para a psicóloga. Mas assim, está muito grande esse problema, a universidade tem que dar um jeito nisso também. E o professor precisa estar preparado para reconhecer uma situação dessa e ajudar. E no geral nós não estamos, nós não estamos, a verdade é essa.

Como eu te falei, a questão da deficiência é muito diversa então se a universidade desse um curso para nós eu acho que não abrangeria tudo, mas ela deveria ter um núcleo específico de ajuda. Por exemplo, Libras todo mundo deveria saber. Hoje é obrigatório ter a disciplina como componente curricular de Libras nos cursos, mas os cursos estão só cumprindo tabela porque o MEC obrigou. Fica como optativa e no meu ponto de vista deveria ser obrigatório porque estamos formando cidadão também, então nós deveríamos saber comunicar com as pessoas surdas na rua também, não só dentro da universidade. Então assim, Libras talvez para todo o mundo e um núcleo de apoio para nós docentes. Todavia, não adianta matricular o aluno na minha disciplina agora e amanhã eu começo a trabalhar com ele. Não, tem que ser previsto: o ano que vem você vai ter o aluno que precisa de tais práticas pedagógicas, então eu tenho que fazer uma formação um pouco antes, isso tem que ser planejado na universidade para suprir a demanda específica do aluno. Nós temos que planejar as coisas, na UFU não é planejado, vai jogando tudo e você tem que se virar e sempre cai nas costas dos professores, o professor se vira. E não tem como a gente saber de tudo.

Eu lembrei de um caso que eu não sei se entra muito, mas tivemos uma aluna que teve um problema de saúde. Ela teve uma infecção, se eu não me engano, foi na perna e o negócio alastrou e virou uma sepsia, ela foi parar na UTI e quase morreu. Eu não sei se ela tinha diabetes, eu não lembro, mas eu sei que ela teve de amputar perna e braço. E foi recente, tem menos de cinco anos essa história porque eu já estava na direção, aliás, menos de quatro anos. Ela conseguiu sair da UTI e quando voltou, o coordenador conversou com ela perguntando o que ela queria fazer, se ela iria desistir do curso porque se não desistisse daríamos toda a assistência possível, mas a saúde dela era a prioridade. Inclusive ela precisava de comprar uma prótese, fizemos uma vaquinha para comprar a prótese que foi caríssima, mas conseguimos fazer uma vaquinha e deu tudo certo, ela comprou a prótese. Mas ela pediu para entrar de regime especial e queria assistir aula, contudo não tinha como ela ir para UFU e os professores foram para casa dela e deram aula para ela lá. Então, assim, existe o lado ruim que é a grande maioria, eu não sei se é por falta de conhecimento, de medo das pessoas, mas existe o caso dessa aluna por exemplo. Não era pandemia então tinha que ter aula presencial, os professores foram até a casa dela para dar aula. Isso foi muito, muito comovente. Naquele semestre os professores ficaram muito sensibilizados, eu não sei o que aconteceu com ela, posso fazer um levantamento e descobrir o que aconteceu, mas eu acho que ela até formou também. Mas na época todo mundo ficou muito sensibilizado e as pessoas foram atrás. Ela não conseguia escrever, não tinha mão como ela ia fazer prova? Não tinha jeito, então os professores tiveram que mudar todas as práticas, eles iam para lá, conversavam com ela, faziam prova oral e às vezes só por uma conversa você percebe que a pessoa sabe, não precisa nem fazer prova. Então mudaram totalmente as práticas e dentro da casa dela. Dizem que a mãe dela chorava todos os dias de ver aquilo, porque não acreditava que as pessoas estavam fazendo aquilo por sua filha. É muito bonito.

Então o que eu penso é o planejamento, porque eu não sei que tipo de aluno com deficiência que vai chegar na minha disciplina, então eu preciso saber com antecedência e participar de um curso da UFU para isso. O problema é que se tiver curso continuado, não vai ter adesão dos professores, a verdade é essa, se o professor não tiver o aluno dentro de sala de aula ou descobrir que vai ter semestre que vem, eles não vão fazer curso. Esse é um problema da estabilidade, as pessoas ficam acomodadas demais no meu ponto de vista.

5.2. Emanuel Justo: *o desafio urgente que mobiliza para a inclusão de um aprendente*

Me chamo Emanuel Justo, minha formação inicial é em Matemática Bacharel e possuo doutorado em Matemática Aplicada. Sou docente da Universidade Federal de Uberlândia há 27 anos.

Eu acredito que todos e todas têm direito a uma boa educação. Não só a educação escolar, mas de eventos culturais, todas as atividades de extensão, é um pacote, a educação é algo que tem a ver com adquirir conhecimentos e conhecimentos gerais. É isso que eu penso.

Mas, certamente a educação não é acessível a todos e todas, só para ter uma ideia, a gente tem as estatísticas, de quantas pessoas têm acesso, por exemplo, ao Ensino Superior. Então por aí você já vê que o acesso não é para todos e todas. E mesmo a qualidade do ensino básico, as políticas existentes também são muito poucas. Como que eu posso dizer, não é muito empregado para todos terem acesso de um ensino de qualidade, salários baixos de professores, a infraestrutura das escolas às vezes precária, muitas escolas de periferia não têm essa parte de computadores e acesso à internet. Então, tudo isso compromete a qualidade da educação e o acesso às informações.

Sobre a inclusão na UFU eu não tenho acompanhado de perto, mas essas questões de alunos com deficiência, já tive alunos cadeirantes, então acho que a UFU está preocupada com isso porque o governo exige. Tem as leis de acessibilidade, então eu acho que pelo menos essa parte de infraestrutura a UFU tem se adequadado às normas. Agora, para manter os alunos, eu não sei, tem o CEPAGE e parece que têm órgãos que dão essa assistência também, não sei se são efetivas, eu não posso dizer porque como eu disse, faz muito tempo que não dou aula para aluno com algum tipo de deficiência. Essa parte de infraestrutura e de pessoal para dar assistência aos estudantes, eu sei que tem.

Ainda sobre a infraestrutura, eu vejo que tem as sinalizações no chão, fizeram aquelas construções, rampas, tem os elevados no bloco C, se eu não me engano, tem o elevador para cadeirante. Agora eu não sei se é suficiente. Volto a dizer, eu não tenho acompanhado nenhum caso de aluno com deficiência. Já não faço mais parte da coordenação, então se tem reclamações a respeito eu não tenho acesso, mas o que eu vejo no campus é que teve modificação desde a época que eu entrei em 93. Então eu vejo que a UFU tem seguido as recomendações de acessibilidade. Não sei se são suficientes, eu teria que ouvir os alunos, eu não tenho como dizer isso.

Eu não estudei nada sobre técnicas, então não tenho domínio sobre isso. Eu procurava me adaptar quando tinha algum aluno com deficiência. Na verdade, o único caso que eu tive foi um aluno cego, o outro aluno era cadeirante, então eu não tinha que ter nenhuma técnica especial

para lidar com esse aluno, era só acessibilidade mesmo e no caso, para chegar na sala de aula tinham as rampas, tinha uma carteira especial, então na hora de fazer prova, ele não teve problema. Agora com o aluno cego, em 2006, foi meio complicado, porque eu não tinha técnica nenhuma, eu fui pela intuição. Era conversando diretamente com ele e tentando ensinar matemática. É difícil, porque é difícil até para quem enxerga, então, era complicado, mas a gente conversava e tentava arrumar uma técnica para ele aprender.

No caso desse aluno cego, ele adquiriu a deficiência por conta de diabetes, então durante o curso, se eu não me engano até o segundo ou terceiro ano, ele não tinha problema nenhum, mas a doença levou a essa complicação e ele ficou cego. Era um caso bem particular, ele não dominava leitura BRAILLE, então tinha que ter alguém para fazer uma gravação para ele, eram essas técnicas que a gente usava com a ajuda do CEPAE, mas eu não tive nenhum curso a respeito disso. Não domino nenhuma técnica, então foi mais na lógica.

O que ele já conhecia antes, ele já tinha uma imagem formada de alguns conceitos, não foi tão complicado ensinar essas duas disciplinas de Cálculo Numérico e Equações Diferenciais Ordinárias. Apesar de serem disciplinas difíceis de final do curso, acho que uma era no quinto período e a outra no sexto, mas isso no currículo antigo, talvez tenha tido alguma mudança. Então é lógico que eu arrumei uma maneira de fazer a avaliação dele, como eram coisas bastante visuais, o que ele conseguisse visualizar, e não tinham contas, eram mais conceitos e alguns exemplos de quando não funcionava determinado método. Era uma análise qualitativa, porque não tinha condições naquela época também de fazer algum outro tipo de avaliação.

Essa avaliação acontecia de forma oral, a gente estudava determinados assuntos, eu chamava atenção para determinados pontos chaves do conteúdo que a gente estava estudando, quando algum método deixava de funcionar, porque deixava de funcionar. Então eram análises desse tipo, sem fazer contas. A gente não tinha acesso a nenhum equipamento, e ele não quis fazer algo muito diferente. Hoje eu também não sei se tem alguma coisa desse tipo. Como eu disse, ele não dominava nenhuma outra técnica, a gente tinha que ouvir a gravação, e fazer alguns cálculos mentais mais simples, as coisas mais complicadas não tinha como. Mas foi uma decisão dele querer continuar o curso, na época, perguntamos se ele não preferia ir para uma parte mais pedagógica, mais leitura, uma coisa mais simples, mas ele relutou, queria terminar o curso de Matemática. E essa foi a maneira que nós encontramos, era uma disciplina voltada só para ele, então ele era o único aluno da turma, com o jeito especial de fazer a avaliação.

É, no CEPAE, por exemplo, eles não me informaram nada, acho que não tinha nada, nenhum equipamento, os que tinham estavam usando. Naquela época acho que era o

reconhecimento de voz, algo assim, mas material concreto para ele olhar e manusear, não tinha nada e eu também não sabia desenvolver nada.

Eu não tinha formação nenhuma para o tipo de trabalho que eu ia fazer com um aluno com deficiência, minha formação foi sempre em bacharelado, não fiz nada de parte pedagógica, de psicologia da educação, não tive nenhuma disciplina desse tipo. E na época, no departamento, ninguém queria pegar essa responsabilidade, então eu fiquei responsável por fazer essa disciplina, porque era Cálculo Numérico, uma disciplina que eu estava acostumado a dar. Teve essa dificuldade e os professores não quiseram assumir esse compromisso.

Acredito que isso aconteceu porque ninguém tinha conhecimento de como lidar com essa situação. Professores da área de Educação Matemática, até hoje devem ter uns 4 ou 5 no máximo. São poucos professores, e a grande maioria é da área de Matemática Pura ou Aplicada, mas da área do bacharelado, então são poucos os que tiveram contato com disciplinas pedagógicas, e acho que o grande receio era esse. E foi o primeiro caso que aconteceu, e o único, até hoje não me recordo de ter outra situação desse tipo aqui no departamento na Faculdade de Matemática.

Então era uma situação difícil, e geralmente os professores, todos muito atarefados, não iam querer assumir compromissos, e sabendo que não tinham preparação para aquilo, poderia dar tudo errado e teriam que assumir essa responsabilidade. Mas o aluno tinha que se formar, ele queria se formar e nós demos todas as condições para ele se formar. Então alguém tinha que assumir essa responsabilidade. Graças a Deus sempre tem gente boa que aceita esses desafios.

Particularmente eu aceitei a dar aulas para ele porque é um desafio e eu gosto de desafios. Eu estava dando acho que 14 aulas, acabei ficando com a carga horária maior, mas era minha área de Cálculo Numérico. Um grande desafio e eu resolvi aceitar, geralmente nessas situações em que ninguém quer pegar um cargo, eu pego. Assim aconteceu no PET na época que não tinha bolsa e os professores desmotivados, os alunos também e ninguém queria assumir, eu estava voltando do doutorado e resolvi assumir essa responsabilidade. Então eu acho que é da minha natureza assumir desafios.

Mas, devo confessar que tive medo. O medo sempre tem, eu não sabia nada, então foi uma conversa com recado e usando os recursos que a gente tinha para tentar fazer o melhor possível. Pelo mínimo possível do associado ao que ele tinha que aprender da disciplina. Isso realmente foi uma coisa inédita, nunca mais aconteceu.

E a partir daí eu também não fiz cursos para lidar com esses tipos de situações. Minha área também não é de Educação Matemática, mas eu acredito que hoje em dia, pelo que eu vejo

de anúncio na UFU, tem várias palestras a respeito, não só dos alunos com deficiência, mas de vários segmentos da sociedade. Tem acesso à informação, por exemplo, sobre a cultura e história de indígenas, de afrodescendentes, então eu acho que está mais forte isso na UFU, tem mais acesso à informação.

Como ele estava caminhando para o final do curso quando perdeu a visão, ele tinha que cursar outras disciplinas, mas não lembro quais eram as outras disciplinas que estavam faltando. E penso que deve ter sido gente que já estava acostumado a dar a disciplina que trabalhou com ele. O grande problema de Cálculo Numérico, é que são poucos professores que dão essa disciplina, na época deveriam ter uns 4 ou 5 professores. Então, eu assumi essa responsabilidade, e as outras disciplinas que eu não sei bem quais eram, mas deram essa chance para ele. A turma era só ele, então o professor era como se fosse um professor particular.

O que a gente queria era que ele conseguisse se formar, então por exemplo, eu não fiz nenhuma atividade de extensão e nem de pesquisa com ele. Portanto, não teve nenhum planejamento na parte de pesquisa e extensão. Extensão só as atividades que já tinham na própria UFU, tipo a Semana da Matemática, mas eu não sei do que ele participava, não cheguei a acompanhar nesse sentido. Mas infelizmente ficamos só na parte de ensino mesmo, para eu tentar passar o mínimo de conhecimento a respeito dessas duas disciplinas que dei para ele, então ficou restrito ao ensino. Pelo menos ele conseguiu concluir o curso, fomos dando prorrogação do prazo, dilação de prazo para ele conseguir concluir. Então ele conseguiu finalizar o curso.

Na minha área que eu sigo, e dou muita aula para as Engenharias, eu procuro sempre exemplos da área específica dos alunos para quem estou dando aula. Mas para minha parte de docência não fez falta disciplinas pedagógicas. Então a gente vai aprendendo na prática a didática, como que dá uma aula boa, que os alunos entendam. Então isso é na vivência e na prática, por experiência a gente sabe o que tem que ser feito para ser dada uma boa aula, não precisei estudar essas disciplinas pedagógicas para fazer o que eu faço na UFU, para dar as aulas que dou. Agora, é lógico que isso é importante, porque tem a parte de licenciatura e tem as pessoas certas para dar esses cursos. Então quando é Psicologia da Educação, não é alguém da Matemática que vai dar essa disciplina, é o docente com essa formação. Então cada um tem a sua área e sabe da importância dela para repassar para os estudantes. Agora o que eu faço na área que eu atuo, eu não precisei e não preciso fazer essas disciplinas pedagógicas, a gente adquire na prática, com experiência.

Para mim é muito difícil pensar em saberes docentes para incluir pessoas com deficiência, é realmente muito difícil porque eu não sei, eu não domino essa parte, mas eu acho que tinha que ter pelo menos mais monitores. Talvez investir em monitores para ajudar essa turma, estes alunos que estão chegando, e para se manterem na universidade. Isso eu acho muito importante, essa assistência mais humana de quem tenha formação nessa área para ajudar. Acho que um monitor é essencial para manter os alunos com deficiência na universidade até o final do curso. O restante eu não posso dizer nada, eu não tenho conhecimento.

Se você tem um conhecimento de como lidar com a situação para incluir os alunos, hoje em dia tem disciplinas a respeito disso, as pessoas que vão para área de educação, certamente, vão ter que saber lidar com essa situação e vão estar melhor preparados do que os docentes que não fizeram isso. Então, acho que a formação hoje em dia já está levando isso em consideração, por exemplo, disciplinas de Libras parecem ser obrigatórias, eu acho que antes eram optativas em alguns cursos, nas licenciaturas são obrigatórias, em qualquer licenciatura.

Eu não tenho essa formação, o que eu tenho que fazer é procurar assistência na universidade. É obrigação da universidade, ou dar cursos ou ter alguém especializado para saber lidar com essa situação, acho que isso é o importante. E se tiver alguém do quadro docente que tenha essa especialização e tenha interesse em aprender, ótimo, aprender essas novas técnicas. Mas a obrigatoriedade é da universidade de ter uma infraestrutura e ter pessoas capacitadas para receber esses alunos e ter um esquema organizado para manter os alunos no curso.

No final das contas as políticas estão sendo feitas justamente para tentar minimizar essas situações de falta de estrutura para manter os alunos com deficiência na universidade. Como eu acho que as disciplinas, os novos currículos já estão levando isso em consideração. Então é lógico que tem que ter esse apoio científico, esse conhecimento técnico, mas isso é para os novos alunos que estão entrando com os novos profissionais que já têm essa experiência. Então é importante, e é tão importante que a política educacional incluiu, obrigou, colocou obrigatoriedade em determinadas disciplinas, justamente pensando na inclusão desses alunos.

Na minha parte, por exemplo, se eu tiver que atuar novamente com aluno que tenha algum tipo de deficiência, eu vou procurar o CEPAE. Vou procurar ajuda da universidade, se tiver alguém para dar algumas instruções, eu vou seguir. Mas antecipadamente, eu sei que na Matemática é muito raro acontecer uma situação dessa, de alunos com deficiência visual para fazer um curso de Matemática ou de Engenharia, eu sei que pode acontecer, mas é raro. Então, eu acho que quem tem que se preparar mesmo para receber, é a universidade, não todos os professores serem obrigados, por exemplo, a fazer cursos de Libras ou outro curso qualquer,

não vejo muito sentido nisso. Acho que a universidade tem que dar essa capacidade, tem que ter essa infraestrutura para receber esses alunos, e, quando precisar de um professor aprender alguma técnica diferente, eles saibam a quem recorrer na universidade. Acho que assim funcionaria muito bem, e os alunos monitores, ajudando a maior quantidade de tempo possível.

A única coisa que eu conheci era o CEPAE, que era esse centro com pessoas capacitadas para lidar com essa situação de receber alunos com deficiência. O centro deve ser ampliado, acho que ter mais contratações, esse é o caminho que eu vejo. Não tenho acompanhado isso de perto, não sei como que está esse trabalho, mas eu lembro que na época em que eu era coordenador, de 2010 a 2012, nós tivemos uma aluna, recebemos uma ingressante que tinha problemas auditivos, e foi difícil arrumar um intérprete para ficar acompanhando essa aluna que conhecesse Libras e parece que ela dominava Libras, mas tinha que ter alguém. O professor dando aula e alguém na frente fazendo transcrição dessa aula para a aluna. Acho que tinha um único aluno que trabalhava com outros alunos com deficiência. Mas ele acabou largando essa aluna, ele falou que não tinha condições de assumir mais uma aluna, e nós conseguimos um monitor que teve boa vontade de ajudar, mas parece que ele não dominava Libras. Ainda assim ele a ajudava, a acompanhava nas aulas, tentava ajudar o máximo possível. Portanto, naquela época já tinha essa falta de monitores, e hoje em dia não sei como é que está, não sei se o quadro ampliou muito, eu acredito que deva ter os mesmos problemas, então é nessa parte que a UFU tem que investir, profissionais capacitados, e capacitar aqueles que têm interesse ou ver cursos e palestras para dar capacitação para os professores que têm interesse, e contratar gente capacitada para ficar atendendo nesse centro igual era o CEPAE. É isso o que eu penso a respeito do planejamento para dar condições para que o aluno consiga entrar na UFU e terminar seu curso.

5.3. Luísa Paciente: *paciência e empatia para construir uma prática educativa inclusiva*

Me chamo Luísa Paciente, minha formação inicial é em Matemática Licenciatura, tenho doutorado em Matemática e tenho pós-doutorado também. Na Universidade Federal de Uberlândia atuo como docente há 7 anos.

Eu entendo a educação de duas formas. A educação de valores e princípios, respeito ao próximo, respeito à sociedade em que se vive, e eu entendo a educação escolarizada, que é a educação que as pessoas têm acesso a escola, universidade, um curso técnico. Então eu vejo essas duas formas de educação. Mas, infelizmente a educação não é para todos. Porque apesar

de ter movimentos de inclusão, nós percebemos como docente, principalmente no ano de 2014, um impulso de trazer os alunos com deficiência, fazer uma inclusão, mas infelizmente eu não percebi todo o suporte que deveria ter sido dado a esses alunos. Então tem que se dar uma inclusão, eles têm que estar juntos conosco, mas tem que ter um suporte, tem que dar todo um suporte para que eles possam desenvolver as suas capacidades, as suas habilidades de modo tranquilo, então eles têm que se sentir acolhidos pelo ambiente da educação, e se sentirem seguros e saber que vão ter um suporte para desenvolver suas habilidades e suas potencialidades.

Gostaria ainda de colocar que como professora eu gostaria de ter um suporte também para cada tipo de situação, então por exemplo, eu já tive convivência com alunos que tinham uma deficiência auditiva, então precisavam de um tradutor, só que eu não sabia, não conseguia ter a noção se a mensagem que eu estava passando estava sendo traduzida da maneira que tinha que ser, tem esse caminho que eu não consegui fazer uma conexão direta. Então eu gostaria de conseguir trabalhar de maneira mais direta, conseguir estabelecer uma conexão que às vezes a gente não consegue estabelecer por “N” dificuldades na sala de aula, as vezes da precariedade do suporte que é dado, tanto para o aluno quanto para os professores, enfim, então eu gostaria de conseguir ter uma conexão mais profunda com aqueles alunos que têm as suas necessidades maiores. Eu também ministrei aulas para um aluno que tinha má formação congênita, então ele tinha um problema na hora de escrever, então tinha que ter uma adaptação ou talvez alguém que pudesse escrever para ele, ou alguma forma de computador que alguém pudesse digitar ou ele pudesse trabalhar de maneira mais fácil, no momento não tinha isso. Então eu acho que isso acabou pesando um pouco, atrapalhou o desenvolvimento que poderia ter sido bem melhor dele na disciplina.

É por isso que eu acredito que a UFU não é inclusiva. Porque, como eu disse, o que eu percebi tendo contato com os alunos com necessidades especiais, é que foi dada a possibilidade de acesso, mas eu não vi o suporte necessário para eles, todo suporte necessário para que eles pudessem desenvolver as suas capacidades. Então eu acho que falta ainda um pouco para que tenha uma igualdade de oportunidades, e para que eles possam desenvolver suas habilidades, eu acho que ainda falta um pouco.

Eu acredito que a parte da comunicação principalmente. Então tem que ter uma melhora nesse sentido de trazer os alunos com necessidades e promover uma comunicação completa, eu entendo os docentes, entre os professores e professoras, os alunos com necessidades especiais, entre os colegas desses alunos, dentro da sala de aula. Às vezes uma preparação maior, tanto

dos docentes, quanto dos alunos, os demais colegas-alunos que vão cercar essas pessoas. Então eu acho que principalmente na parte da comunicação, eu acho que é importante que seja mais estruturado nesse sentido.

E infelizmente minhas práticas não são inclusivas, porque, por exemplo, eu sou professora de Matemática, então como eu disse, essa experiência de um aluno com deficiência auditiva, vou me basear nessa experiência para dizer, porque que eu não considero que a minha maneira de trabalhar não está atingindo? Porque, por exemplo, eu não sei se a mensagem que eu estou transmitindo está sendo a mesma que o aluno ou aluna está recebendo. Além disso, no meu caso, por exemplo, eu lido com turmas com 65/70 alunos, então eu tenho que me adaptar para atender todo esse universo grande de alunos, então eu acabo não tendo condições de dar um olhar mais específico para cada um deles. Então uma das dificuldades do meu trabalho é essa, por exemplo, quando eu tenho turmas muito grandes, eu não consigo dar a atenção que eu gostaria individualmente, digamos assim. E entram as dificuldades de ementas muito extensas que a gente tem que cumprir, enfim, então uma série de coisas que não permitem que eu consiga desenvolver a docência como eu gostaria para abranger todos os alunos.

Na questão da deficiência auditiva, tem o tradutor de Libras. No caso desse aluno que eu falei que ele tem a má formação, então tem dificuldade para escrever, como os outros alunos a prova é dissertativa, de escrever, então nessa situação ele não teve o suporte, não teve monitor, ou seja, alguém que pudesse estar do lado dele e que pudesse escrever, ou digitar ou escrever à mão as respostas, o desenvolvimento do raciocínio do aluno durante a resolução das questões, das avaliações. Então, nessa situação específica desse aluno, não tinha esse suporte, um monitor. Mas com relação aos alunos com deficiência auditiva, sim.

No momento eu estou trabalhando com os estilos de aprendizagem com a teoria da educação, que foca na maneira como os alunos aprendem. Então, eu tento aplicar. Em tese, isso abrange na verdade todos os alunos, mas identificar a maneira como o aluno aprende melhor, trabalhar com esses aspectos dos estilos que cada um tem de aprendizagem, eu acho que tem um reflexo sim para os alunos que têm algum tipo de deficiência, ou seja, eu acredito que alguma coisa nesse sentido tenha auxiliado eles. As duas experiências que tive ao ministrar aula para alunos com necessidades especiais foi no ano de 2014. Então nos semestres seguintes eu já não tive mais a oportunidade de trabalhar com alunos com necessidades especiais. Então devido às experiências que eu já tive, eu tentei adaptar minha maneira de ensinar, procurei novas formas de trabalhar, por exemplo, usando os estilos de aprendizagem focado em melhorar

de forma geral para todos os alunos, e espero que também para os alunos com necessidades especiais.

E posso dizer que infelizmente não tenho formação adequada para incluir estes alunos com necessidades especiais. Porque minha formação foi toda na área de exatas, então a graduação em Matemática, o mestrado, doutorado, pós doutorado é na Matemática pura, e nós não tivemos ali, pelo menos na minha formação, a possibilidade de trabalhar, de ter uma convivência com pessoas com necessidades especiais, ou professores também que tivessem. Então eu acho que eu não tive essa convivência que eu gostaria de ter tido para poder ter absorvido ou tentado melhorar a minha visão e trabalhar para construir uma maneira de ensinar, uma docência que fosse mais inclusiva, então infelizmente eu não tive essa possibilidade na minha formação.

Eu não sei o que poderia ter tido na minha formação. Talvez eu gostaria de ter uma formação, aprendido algumas ferramentas tecnológicas que pudessem ajudar por exemplo alunos com deficiência visual, eu gostaria de ter tido oportunidade de aprender de alguma forma a Língua de Sinais para que se eu tivesse algum aluno com alguma deficiência auditiva pudesse transmitir a informação da aula diretamente para ele. Acho que talvez seria isso.

Eu acho que se eu pudesse ser mais específica, talvez eu ajudaria mais do que se eu tentasse ter uma formação que pudesse abranger todas as pessoas com necessidades, mas não é possível. Mas se eu pudesse ter algumas, como eu especifiquei, pelo menos por exemplo, saber Língua de Sinais para poder transmitir, então eu poderia trabalhar na minha sala de aula, poderia trabalhar em outras salas de aula ajudando outros colegas. Então às vezes ser mais específica, assim eu poderia ajudar mais do que se eu tentasse uma formação mais abrangente para tentar atender a todas as necessidades. Acho que isso não é possível.

Então para saber incluir os alunos com necessidades especiais eu acho que o principal é ter paciência, porque às vezes a gente não consegue naquele momento, a gente tenta formas, maneiras de tornar mais inclusiva a aula, e às vezes a gente não consegue perceber no momento o que fazer, digo por mim mesma. Então, primeiro ter paciência nesse sentido de ter calma e ver maneiras de tornar a aula mais inclusiva. Acho que a gente também sempre tem que se colocar no lugar do outro. Então a gente tem sempre que pensar em se colocar no lugar do outro, em sala, naquela situação o que você sentiria, ouviria se estivesse naquela situação porque você cria uma empatia e você consegue trabalhar melhor e acho que você consegue tentar ter uma visão daquela situação, e procurar maneiras de tornar o ensino mais acessível. Enfim, então eu acho que paciência para enfrentar os desafios quando você não consegue fazer o que você

gostaria pelos alunos, e sempre se colocar no lugar do outro, seja do colega de trabalho ou seja dos seus alunos, para ter essa empatia com as pessoas.

Tendo a paciência e essa empatia fica mais fácil da gente buscar ferramentas que possam auxiliar o ensino, ferramentas que possam fazer com que esse aluno se sinta acolhido naquele ambiente, se sinta de forma igual. Entendeu? Que ele tenha todas as possibilidades, que eles estejam em pé de igualdade com os demais. Então eu já tive que procurar ferramentas para que eles se sintam assim, para que a gente consiga fazer com que o aluno com deficiência, com alguma necessidade especial se sinta no ambiente como qualquer outro aluno, e que ele esteja em pé de igualdade para estudar, para crescer, para desenvolver suas habilidades como qualquer outro aluno.

Acredito que para saber avaliar e adaptar o currículo segundo as necessidades dos alunos com deficiência eu preciso de uma orientação para desenvolver, então hoje eu não saberia, por exemplo, se eu tenho uma aluna com alguma deficiência auditiva ou visual, hoje eu não sei como eu poderia trabalhar uma avaliação com essa pessoa que fosse o mais justo possível, que eu conseguisse avaliar e perceber o desenvolvimento dessa pessoa na disciplina.

No momento eu não sei como fazer isso, então eu gostaria sim, de ter esse tipo de orientação, de informação, para que quando eu tiver a oportunidade de trabalhar com esses alunos, eu tenha a capacidade, as habilidades para ajudar da melhor maneira possível a aprendizagem dos alunos. Então eu gostaria de ter uma orientação. Quando eu tive essas experiências eu não tive nenhuma orientação assim, é então a gente vai se orientando mais pela vivência em sala de aula com alunos, com convivência, mas falta algo preparatório para aquela situação. Então acho que seria importante isso.

Particularmente eu não sei se existe um núcleo de acessibilidade na UFU. Se tiver, acho que deve ter mais divulgação. Com certeza eu acho que tem que ter uma maior divulgação, principalmente na minha área, que é de exatas, nós não vemos essa divulgação, nós não temos essa divulgação. Então eu acho que teria sim que ter uma divulgação ampla para que os professores e professoras pudessem buscar orientações, ferramentas para melhorar seu desenvolvimento na sala de aula, o tratamento com esses alunos com deficiência. Eu gostaria que tivesse um espaço na UFU que desse apoio aos alunos com necessidades especiais e para nós docentes também e como eu disse, principalmente eu acho que minha área de exatas, eu vejo que a gente não sabe de uma ambiente na UFU que proporciona isso e se tiver esse ambiente, eu gostaria que realmente houvesse uma maior divulgação, uma notificação ampla. Então eu acho que seria muito importante ter uma ampla divulgação para que a gente possa ir

até um lugar para que a gente possa pedir ajuda, orientações para desenvolver da melhor maneira possível para quando for lidar com esse aluno ou aluna.

Eu acho que seria interessante que fossem a cada unidade acadêmica, para fazer uma palestra ou um bate-papo, para divulgar entre os docentes de cada unidade, principalmente como eu já disse, das unidades acadêmicas dos cursos de exatas, eu acho que seria bem importante, porque nesses ambientes há pouca divulgação. Então eu acho que seria muito importante que fossem às unidades acadêmicas chamando os professores para um bate-papo, para uma palestra, para explicar, para dizer quais são as ferramentas, onde ir, a quem procurar, onde pedir orientação no caso de ter um aluno com deficiência na sua turma. Então eu acho que seria muito importante ter essa divulgação e esse bate-papo, uma palestra, o que fosse, para instruir e indicar os professores onde eles devem procurar ajuda, ou orientação quando eles precisarem.

Eu gostaria que tivesse uma maior divulgação dos instrumentos e das possibilidades que a UFU oferece para melhorar a formação do professor para lidar com os alunos com alguma deficiência, alguma necessidade, então eu gostaria que fossem mais divulgadas essas possibilidades, e que fossem mesmo nas unidades acadêmicas, como a minha unidade acadêmica que é a Faculdade de Matemática, tem 100 professores, então é um universo muito grande, então às vezes chegar nesses professores mesmo que você consiga alcançar alguns, mas esses alguns alcançados vão também compartilhar essas experiências e vão espalhando essas informações e essas possibilidades. Então acho que deveria e gostaria que tivesse mais divulgação dessas ferramentas que a UFU oferece para ajudar o professor ou professora na hora de trabalhar com os alunos com necessidades especiais.

Por isso eu não saberia assim no momento, indicar uma direção, porque na minha área de exatas na faculdade que eu trabalho não tem uma acessibilidade nem no ensino. Então não sei também como que eu poderia sugerir nesse momento para melhorar essa questão da extensão e da pesquisa, para incluir as pessoas com deficiência. Não saberia o que sugerir nesse momento.

Eu acredito que tenha que existir um bate papo ou conversa entre os que não têm necessidades ou deficiência, para que eles possam entender e acolher esses colegas que têm alguma deficiência, e os professores também. Então a gente tem que ter um preparo, mais informação, mais preparo e acolher. A palavra acho que é acolher e fazer com essas pessoas com deficiência se sintam em um ambiente adequado, esses tipos de situações têm que ser conversadas para que as pessoas não tenham medo de se mostrar, porque elas vão saber que vão

ser acolhidas, então acho que isso é importante, você sabe que vai ser acolhido então você não sente vergonha, você não vai sentir medo, você vai sentir bem naquele ambiente, então acho que é isso.

Eu acredito que posso ter tido mais alunos com necessidades especiais que não se identificou porque às vezes o próprio aluno não pode imaginar que na verdade ele tem direito, é um direito dele ter todas as possibilidades para desenvolver o seu estudo, as suas habilidades. Às vezes algum aluno ou aluna pode ficar com medo, com vergonha, de achar que está tendo algum tratamento diferenciado, mas é um direito dele, não é que está tratando diferenciado. É o direito deste aluno ter aquele ambiente preparado, e ajustado da melhor maneira possível para ele. Então, talvez para uma questão de o aluno ter vergonha de “não, eu não quero que ninguém fale que eu estou tendo tratamento diferente ou alguma coisa desse tipo”. Então eu acredito que possa ter sim alunos que não queiram reivindicar um direito que é dele, ou dela, de ter total acessibilidade para aprender.

5.4. Maria Humana: *nada para as pessoas sem deficiência sem eles/as*

Me chamo Maria Humana, minha formação inicial é em Letras e sou doutora em Estudos Linguísticos. Sou docente na Universidade Federal de Uberlândia há 8 anos.

Eu entendo a educação como um conceito bem amplo, extrapola limites da escola, extrapola limites das instituições educacionais como um todo. O conceito de educação para mim envolve a questão da experiência sendo compartilhada de uma pessoa para outra, envolve também o binômio ensino e aprendizagem, e eu percebo essa expressão como via de mão dupla, entendo que o professor aprende quando ensina e que o aluno ensina quando ele aprende. E nessa trajetória, nessa ação, eu entendo a educação no sentido de que não existe para mim o detentor do conhecimento, e eu também defendo que quando o conhecimento não é compartilhado, não tem serventia. Na minha opinião o conhecimento que não é compartilhado não serve para nada. Assim quem tem o conhecimento sempre compartilhe com quem não tem o conhecimento, e quem não tem conhecimento deve buscar ele nesta interação professor e aluno.

Esse conhecimento compartilhado, como eu disse anteriormente, extrapola a questão da instituição, extrapola os limites da sala de aula e chega na questão da sociedade em que de todo modo, na verdade mesmo no final das contas o que sobra é justamente isso, as informações, o conhecimento que é compartilhado de uma pessoa para outra. Então é assim que eu vejo a

educação, não vejo que a educação é responsabilidade da escola e não vejo que a educação é responsabilidade só da família, então a educação é responsabilidade do Estado também. Portanto, eu percebo a educação como responsabilidade de todos. Então tanto a escola tem sua parte de responsabilidade, quanto a família também tem a sua parte, quanto a questão do Estado também tem sua parte.

É claro que tudo é bem definido por uma legislação do Estado no Brasil, e a nossa luta é para que ela seja devidamente aplicada, cobrando, exigindo a responsabilização dos da família, da escola e do Estado. Eu entendo que de acordo com a legislação é um direito de todos, mas é complicado a gente pensar se ela chega para todos de alguma forma. Eu não saberia dizer se ela é para todos, é o direito de todos mesmo, mas na atual circunstância, o governo, a questão do tempo, o momento político que o Brasil está passando, nossa perspectiva trajetória até aqui, eu não saberia dizer com certeza se ela é de fato para todos. Na minha opinião é um direito de todos, todos têm o direito, e é obrigação desses elementos Estado, família, e instituição educacional, que é a escola. Se cada um fizesse a sua parte chegaria sim e a educação seria para todos, mas como a gente vê hoje, estou um pouco cética em afirmar que ela é para todos.

Bom, você pedir para eu refletir sobre a inclusão na UFU, se há equidade nas formas de acesso, permanência e conclusão das pessoas com deficiência você me coloca em uma saia justa, ainda mais para mim que fiquei à frente do setor, que eu via, e sentia e atuava nele como o núcleo de acessibilidade da UFU. De repente essa reflexão me remonta todas as nossas lutas que a gente empenhou, todos os nossos esforços que empenhamos nesse sentido, justamente de promover a equidade, promover acessibilidade, promover inclusão nesse aspecto no âmbito da pessoa com deficiência. Mas foram tantas barreiras que nós encontramos e quando a gente começa a pensar qual foi o avanço que a gente teve e vendo depois da finalização dessa trajetória eu tenho muita segurança em afirmar para você que não está promovendo essa equidade, não, infelizmente.

Não por falta de esforço de algumas pessoas, não por falta da luta, e não por falta da necessidade da comunidade das pessoas com deficiência ingressadas na UFU, seja no âmbito da discência, seja no âmbito do servidor. Nós temos vários servidores com deficiência assim como nós temos muitos alunos também, discentes com deficiência. E traçar essa reflexão, se há essa equidade, condições e tudo, infelizmente não há. Não há por que nós temos nessa área, como eu diria, essa área nossa de educação especial atrai muitas pessoas oportunistas. Essas pessoas oportunistas muitas vezes buscam essa área da educação especial, da inclusão da pessoa com deficiência para lograr algum tipo de vantagem, e muitas das vezes são pessoas que não

têm experiência na atuação, não têm conhecimento na área, não têm experiência nem na questão da acolhida da pessoa com deficiência na sala de aula. Então essas pessoas oportunistas não têm o domínio do conteúdo e do conhecimento que é requerido para uma pessoa profissional atuar nessa área da acolhida com qualidade da pessoa com deficiência.

E eu vejo que essa é uma situação muito nociva. Nociva porque essas pessoas oportunistas vão estar transitando e se mostrando ao que não é, criando situações em algo que não é, nos aspectos mais importantes da universidade que é a tríade, ensino, pesquisa e extensão. No ensino então é muito nocivo porque essa pessoa vai levar informação para outras pessoas, muitas vezes informações equivocadas, e vai ensinar o que não sabe, da forma errada e projetando ações e reações nos seus aprendentes. É muito equivocada e muitas vezes é lesiva às pessoas com deficiência que vão ser acolhidas por essas pessoas que foram mal formadas ou mal informadas. E essas pessoas oportunistas que dizem ter um conhecimento que não tem, buscam ter algum tipo de vantagem e na maioria das vezes tem, porque não são muitas pessoas que têm o conhecimento sobre a inclusão das pessoas com deficiência.

Essas pessoas são muito nocivas também no âmbito da extensão, em que sentido? Porque na extensão a gente articula ações de formação, de capacitação, algum tipo de trabalho que a gente desenvolve com a sociedade extra UFU e intra UFU, então a gente articula esses dois ambientes. Uma pessoa oportunista com maus conhecimentos e más intenções nesse setor da extensão vai levar para a sociedade uma imagem muito equivocada da universidade, que a universidade não tem. A universidade é um local de formação, de estudo. Um local em que a gente vai formar e capacitar profissionais para lançar no mercado de trabalho. Então quando a gente leva esse equívoco todo, esse problema todo para extensão, de pessoas que não têm conhecimento e estão ali para poder lograr algum tipo de vantagem, é muito nocivo também para a sociedade. Mas no final das contas é muito mais nocivo justamente para a comunidade que mais precisa desse processo formativo, que é a comunidade das pessoas com deficiência.

E outro elemento que eu percebo, também de pessoas com essas características que estou falando, e essa área atrai demais, vocês não têm noção da quantidade de pessoas que essa área atrai de pessoas oportunistas para tirar vantagem, é a outra parte da tríade que é a pesquisa. Esse pessoal é tão nocivo, tão nocivo nessa perna da tríade que é pesquisa porque eles vão desenvolver pesquisas a partir de uma experiência que eles não têm. Então vão criar pseudo-pesquisas em que, de um modo ou de outro, vai muito mais atrapalhar. Porque se a pessoa não parte de um local que seja adequado, que seja contextualizado do campo da pessoa com deficiência, se ela não parte de um local firme, ela com certeza não vai chegar em um lugar

firme e vai no caso criar falsas pesquisas, pseudo-pesquisas que vão eternizar esse prejuízo. E quando esses equívocos são divulgados, quando a gente lê, quando a gente vê dá até um mal-estar na gente, eu fico indignada.

E como eu disse anteriormente, essas pessoas que são atraídas por conta disso e são muitas, elas são muito nocivas e prejudicam todo o sistema, todo o processo e no final a pessoa que vai sair muito prejudicada mesmo é a pessoa com deficiência, a categoria que mais precisa de um trabalho sério, de um trabalho de pessoas que estão envolvidas, de pessoas que têm experiência e sensibilidade, que conhecem e que têm leituras, que têm formação, que têm experiência. E justamente são elas as mais prejudicadas porque quando essas pessoas oportunistas conseguem o que querem, que muitas vezes é a projeção, muitas vezes é algum tipo de recurso financeiro, outras vezes é um tipo de aceitação, de autoaceitação ou algum outro tipo de vantagem, elas afastam e saem dali como se nada tivesse acontecido, deixando ali aquele vácuo nocivo para toda a classe, para todos os devidos responsáveis que estão querendo fazer o melhor.

Então na UFU está cheio de pessoas oportunistas que são atraídas para essa área justamente por isso, por qualquer tipo de interesse e que no final das contas deixa zero de contribuição e deixa um dano muito grande e um grande prejuízo. Então nesse sentido eu sou muito enfática em dizer que não, que na UFU não tem ainda, pode ter um dia, mas no momento não tem ainda essa questão de equidade de acessibilidade.

Os alunos com deficiência chegam na sala de aula e são recebidos de um modo como qualquer outro aluno regular. Mas alguns professores têm sensibilidade, buscam algum tipo de ajuda, mas a maioria deles deixam a pessoa com deficiência responsável para qualquer um do setor. E nós temos um número enorme de evasão de pessoas com deficiência, porque se por um lado nós temos a questão das cotas que a gente consegue o ingresso da pessoa com deficiência na UFU por outro lado a gente não consegue proporcionar para esses alunos, ou mesmo servidores com deficiência uma acessibilidade que faça com que eles tenham acesso ao conteúdo veiculado, seja uma sala regular, seja em alguma outra sala ou local, seja em outro setor na UFU. Então a maioria das pessoas entram e têm tanto desafio, barreira atitudinal, barreira tecnológica, barreira educacional, barreira de sensibilidade e muitas vezes a pessoa simplesmente desiste. Aí nós temos um número muito grande de ingresso na universidade de pessoas com deficiência e elas ficam normalmente tentando e tentando, até 50% a mais do prazo regular de uma pessoa que não tem deficiência, mas no final quando ela percebe que não tem

como mesmo, muitas delas evadem, aumentando muito o número de evasão da UFU e isso é péssimo para nós, muito mesmo.

Por exemplo, poucas pessoas na UFU têm informação sobre as pessoas com autismo, de como acolher, de como atender, de como avaliar, de como receber um aluno autista na sala de aula. Aluno com deficiência intelectual, a maioria não tem a menor ideia, então trata a pessoa de qualquer jeito, ou às vezes ignora a existência da pessoa com deficiência, deixa ela por conta própria. Pessoas cegas, com baixa visão sofrem horrores. Os surdos por causa da questão da Libras, mesmo tendo intérpretes para eles, o pessoal não sabe o que é o aluno surdo, como que funciona, como que trabalha e se eu fosse ficar aqui relatando, ficaria a tarde inteira falando sobre isso. Então para concluir minha reflexão, infelizmente, eu sinto até uma dor no coração de falar, porque eu sou entusiasta da inclusão, sou entusiasta das ações de inclusão, entusiasta da ação formativa para receber a pessoa com deficiência.

Eu fico até indignada quando eu vejo que a UFU não tem sequer uma disciplina de Educação Especial que seja obrigatória nos cursos de licenciatura. Então só nos cursos de Pedagogia e de Química que tem a disciplina de Educação Especial como disciplina obrigatória em seu currículo. Então, quando eu começo a elencar as necessidades, as possibilidades e ver que a gente poderia fazer muito mais do que a gente faz, de um modo mais parceiro, de um modo mais acolhedor, de um modo mais assertivo e junto com as pessoas com deficiência.

Quando eu vejo toda essa potencialidade desperdiçada nas mãos de pessoas oportunistas, eu me sinto muito mal mesmo. Então não, na minha opinião não tem equidade de condições de acesso na UFU. Me desculpe por ter prolongado, é porque essa reflexão mexeu com muita coisa que eu já tinha deixado escondidinho lá no fundinho e essa pergunta tirou tudo de lá. Deixa-me respirar e prosseguir.

Eu vou começar falando da minha formação. Eu sou formada em Letras – Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas, tenho graduação também em Pedagogia e estou ingressada agora no 3º período de um curso de Psicologia finalizando meu processo formativo no âmbito da graduação. Além dessas 3 graduações, 2 que eu já concluí e 1 que estou cursando, eu tenho curso de especialização, que é Pós-graduação Lato Sensu, em Educação Especial e Libras. Tenho mestrado em Linguística e doutorado em Linguística Aplicada.

Eu coordeno um Grupo de Pesquisas, criado por mim em 2014, certificado pelo CNPq. Esse Grupo de Pesquisas abrange um leque bem complexo que às vezes pode apontar a minha atuação, refletir um pouco sobre a minha formação. O Grupo de Pesquisas que estou me referindo é o GEPLET que é Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação

Especial à Distância e Tecnologias. É um Grupo de Pesquisas que tem várias linhas, cada linha vai atuar em uma dessas áreas que tem na denominação e o eixo norteador desse grupo é justamente a pessoa com deficiência. Então nesse Grupo de Pesquisas, a gente desenvolve pesquisas na área da Linguística, voltados para questões das pessoas com deficiência, questão de linguagem, da língua, da produção escrita, questão da organização dos processos de leitura. Na área da Libras também, todos os aspectos da Libras, ensino e aprendizagem, material didático da Libras voltado para o surdo, ensino de Língua Portuguesa para surdos, questão de descrição da Libras. Sobre a Educação Especial de modo geral a gente vai articulando a Linguística para outras deficiências: autismo, deficiência intelectual, TDH, pessoas com Altas Habilidades e Superdotação, acessibilidade para pessoas com múltiplas deficiências. E a parte da Educação à distância, a gente promove formação e leva informação também para pessoas de diversas partes do país e temos relação também com Portugal, então extrapola as barreiras nacionais. Oferecemos também diversos cursos de capacitação, divulgando, difundindo ações de inclusão e de acessibilidade da pessoa com deficiência. E por último no Grupo, nós temos as tecnologias, essas tecnologias envolvem entre outras, as tecnologias assistivas e os materiais didáticos adaptados, objetos de aprendizagem, às vezes algum curso, às vezes algum equipamento que o Grupo ou alguém do Grupo produz. Então abrangemos todos esses aspectos, mas o eixo norteador é a pessoa com deficiência.

E além desse Grupo, eu atuei na escola básica de 2003 a 2009. Eu atuei e atendia salas regulares, que são aquelas que não têm pessoas com deficiência ensinando Língua Portuguesa e Literatura, atuei também em sala especial, que naquela época a gente chamava de ensino alternativo, em que eu atendia em horário extra turno pessoas com deficiência. Hoje esse ensino alternativo é conhecido como Atendimento Educacional Especializado. Esse Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado pelo Decreto 7.711 de 2011, antes de 2011 não era regulamentado, tinham as ações de atuação em salas especiais, mas essas salas tinham vários outros nomes, a partir de 2011 ela passou a ser validada como oferta de Atendimento Educacional Especializado, oferecida nas escolas em todos os níveis, da Escola Básica ao Ensino Superior. Então até 2009 eu atuei sem sala especial, eu tinha aluno com deficiência intelectual, aluno com baixa visão, aluno cego, eu tinha também alunos surdos e eu acho que tinha autistas também, então eu atuei uns 4 anos nessa sala especial. Logrando muita experiência nessa área, muito conhecimento, e eu sempre muito curiosa, sempre estudando, sempre trabalhando, sempre atuando junto com a pessoa com deficiência para a gente conseguir desenvolver processos de acessibilidade, processo de ensino e de aprendizagem nesse âmbito.

Eu confesso também que nessa época, eu aprendi muito com meu grupo, e com outros grupos que eu atuei de alunos com deficiência, eu aprendi muito mais com eles do que eles comigo, com certeza. Eu atuei também em sala inclusiva, aquela que tem pessoas com deficiência e alunos sem deficiência. Então atuei em sala inclusiva tendo alunos com alguns transtornos, TDAH, Hiperatividade, alunos autistas, alunos com deficiência intelectual e principalmente sala inclusiva com alunos surdos. Então tinha aluno com e sem deficiência.

E no processo de atuação e formação, atuei também como coordenadora do setor que chamei de núcleo de acessibilidade da UFU. Nesse setor a gente acolhia e recebia as pessoas com deficiência, nós tínhamos um grupo pequeno, mas muito atuante, e eu não sei se pode citar nomes, mas tem uma pessoa muito competente mesmo que atuou desde a criação deste núcleo de acessibilidade até em seu processo de aposentadoria que me ensinou demais da conta, eu aprendi muito com ela, e junto com essa pessoa e com alguns outros a gente foi granjeando, foi trazendo, a gente trabalhou atuando muito especialmente nessa tríade da UFU, porque nesse momento o trabalho já era no Ensino Superior, eu já tinha advindo da escola básica com toda essa experiência que eu tinha. Entrei como professora de Libras na universidade, e depois mudando de unidade hoje eu atuo em outro âmbito voltado para as línguas, mas nunca deixei de desenvolver ações de acolhida, de formação, de atendimento da pessoa com deficiência.

Então nesse setor a gente ia atrás dos alunos ingressantes com deficiência, via o que eles precisavam, e com eles a gente pensava e definia as ações para que eles conseguissem ter acesso. junto com eles a gente fazia o acompanhamento do histórico deles, do currículo deles, vendo com eles também o que estava atrasando muito a vida, se estava aprovando ou se estava sendo reprovado, escolhíamos juntos as disciplinas. Enquanto coordenadora, eu conversava com os professores, às vezes conversava com algum diretor, com algum coordenador, sempre levando informação, conhecimento e instruindo, ensejando essa acolhida com qualidade.

A gente atendia pessoalmente pessoas com diversas categorias de deficiências: autista, deficiência intelectual, pessoas cegas, pessoas com baixa visão, pessoa com algum tipo de transtorno, pessoa com algum tipo de dificuldade. Às vezes até pessoas com dificuldade de relacionamento, com algum problema afetivo, nessa área a gente também atuava. Mas a gente não atuava no sentido de tratar a pessoa com deficiência, nosso setor era mais informativo nesse sentido. Então as pessoas quando tinham qualquer tipo de problema o primeiro lugar que procuravam era a gente porque tinham certeza que a acolhida iria ser de qualidade no aspecto afetivo, com muita sensibilidade. A gente fazia a acolhida, conversava e, sobretudo direcionava para os setores responsáveis, e quando era o papel do setor a gente atuava também na

perspectiva das intervenções, seja no processo de capacitação dessa pessoa com deficiência, seja no processo de conversa, de orientação dos familiares dessas pessoas com deficiência. Eu atendi várias mães de alunos com autismo, de alunos com deficiência intelectual, atendi vários alunos com diversos tipos de deficiências, atendi também vários professores de diversos cursos: da medicina, da administração, de vários setores e cursos da UFU, independentemente de ser licenciatura, mas que tinham pessoas com deficiência nos quais os professores sensibilizaram, querendo fazer o melhor, eles procuravam a gente e com toda a nossa experiência a gente atuava nesse sentido de informar, de capacitar, de acolher, de instruir e intervir.

Diante desse percurso que eu relatei, considero que estou sempre em processo de formação, com toda essa experiência que eu compartilhei com você, nessa área desde 2003, então está indo para mais de 17 anos que estou atuando intensamente nessa área. Como disse anteriormente, ingressei há um ano e meio no Curso de Psicologia justamente por entender que ainda estou em constante processo de formação e eu ainda careço muito de formação, de informação, de estudos para poder continuar levando com qualidade esse atendimento, essas orientações, esse trabalho que a gente sempre procurou desenvolver, mas que precisa estar sempre aprimorando, aprofundando, se instruindo para poder promover uma acessibilidade constante e de qualidade.

Em relação à pesquisa e à extensão, como mencionei anteriormente, alguns professores, eu considero poucos pensando na quantidade de docentes, pensando na quantidade de pessoas com deficiência na categoria de discentes que nós temos na UFU, isso era para fazer encher aquele setor de apoio, porque o núcleo é um setor de apoio, de instrução, de orientação. Então poucos professores procuravam a gente, os que procuravam a gente não era para contribuir na questão da pesquisa, os que procuravam a gente era justamente para que a gente, parecendo bombeiro, apagasse o incêndio, mas era o bombeiro da paz. No sentido de que os professores às vezes recebiam uma pessoa com deficiência na sala de aula e tinham alguma dificuldade de acolhida, de orientação, de instrução, de como recortar o conteúdo, de como avaliar e essas pessoas mais sensíveis e interessadas procuravam a gente.

Nós recebemos uma vez a coordenadora do Curso de Medicina, fiquei lisonjeada de receber a coordenadora do Curso de Medicina. Eles tinham recebido uma aluna que tinha perda auditiva que prejudicava ela de certa forma, então foi uma demonstração muito grande de sensibilidade e a necessidade de fazer o processo de acolhida com qualidade. Buscou a gente para saber, para gente fazer uma avaliação de como a gente poderia oferecer uma acessibilidade melhor para essa aluna. Então é nesse sentido, às vezes um professor que queria aplicar uma

prova, às vezes estava com problema com algum aluno, problema de relacionamento ou por qualquer motivo que fosse, diga-se de passagem, que as questões de relacionamento entre professor e aluno com deficiência eram muito constantes. Então muitas vezes o professor procurava a gente para saber como que agia, como que ele poderia fazer para não ocorrer algum tipo de agressão, de crime ou algo oposto da legislação. Para se resguardar, esses professores procuravam a gente.

Às vezes a gente aplicava prova, porque essa questão da relação estava complicada, ou também o aluno tinha o direito de fazer a prova em outros locais e em outros momentos. Então os professores deixavam as provas e a gente aplicava para o aluno. Mas para a pesquisa a gente era pouco procurado, tem informação que o pessoal da Geografia é muito atuante na área da pesquisa da pessoa com deficiência, mas não se relacionou com a gente, então a gente não tinha acesso a esse trabalho desenvolvido.

A gente era também muito procurado para oferecer acessibilidade em eventos. Mas a gente era mais procurado para oferecer acessibilidade para o surdo, porque buscavam o intérprete. Então quando procuravam a gente para fazer os eventos, ninguém procurava antes para saber. Porque eu penso que o ideal deveria ser assim: eu vou organizar um evento, então eu vou procurar o setor de acessibilidade para saber o que eu preciso colocar aqui para poder ter um evento acessível. E essa necessidade de acessibilidade é questão de bondade? É questão de determinação legal? Então como eu não sei disso, vou procurar um setor competente. Não procuravam. Procuravam a gente no desespero, por exemplo, o evento iria começar amanhã ou depois, eles esqueciam deste “detalhe” e às vezes tinha surdo inscrito no evento, ou de última hora alguém alertou: por lei é obrigatório a acessibilizar, tem que ter o intérprete de Libras e a pessoa não tinha reservado recurso para pagar o intérprete, a hora do intérprete é caríssima, e achavam que o setor era responsável por acessibilizar o evento deles e quando na verdade não é.

A acessibilização do evento é de responsabilidade da coordenação do evento, então eles têm que destinar recursos para pagar intérpretes, têm que fazer um levantamento do público-alvo, do nível de deficiência, têm que montar um formulário bem especificado perguntando se a pessoa precisa de algum tipo de acessibilidade, então isso tudo que tem que ser projetado e não passa pela cabeça de ninguém.

Eu batia muito na tecla de que deveriam fazer um formulário, a gente compartilhou com eles vários modelos. Incluindo também o pessoal da DIRPS, a gente entrou com vários embates com a DIRPS sobre essa questão de acessibilidade porque as questões da legislação precisam

ser cumpridas. A Lei 13.146 de 2015, que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi uma luta para implementá-la na UFU. Pergunta para mim se a gente que estava na frente do setor conseguiu algum avanço. De jeito nenhum, se a legislação fosse implementada bem, muita coisa teria mudado, mas não conseguimos nada. E esses formulários com essas perguntas foram uma insistência do nosso setor, e a gente compartilhou com o pessoal da DIRPS vários modelos, mas de eles irem e perguntarem algo, jamais.

Voltando à questão dos eventos, quando alertados, um dia antes, corriam atrás do setor para pedir intérprete, o que era negado, porque a função do intérprete no núcleo de acessibilidade era de oferecer acessibilidade educacional, era de atender o surdo dentro da sala regular de ensino. Quando não tinha intérprete, não tínhamos como oferecer e brigavam com a gente. Tiveram alguns professores que ficaram muito bravos comigo, me destratarem, no sentido de nos querer obrigar, achando que éramos responsáveis pela acessibilização do evento que eles estavam organizando.

Então, infelizmente, muitos eventos eles acham que a obrigatoriedade de acessibilizar é somente para a pessoa que é surda. Eles não sabem que as outras deficiências existem, não sabem que no caso, o cego assiste palestra, não sabem que o autista assiste palestra, não sabem que a pessoa com deficiência intelectual assiste palestra ou apresenta trabalhos, desenvolve pesquisas, que precisa de ter uma interação com a academia, com a iniciação científica. Então, eles ignoram quase que completamente essa categoria e no final acham que somente o surdo precisa de acessibilidade, e às vezes direcionam o olhar só para isso, mesmo sem saber direito como que funcionam os processos cognitivos, a necessidade de acessibilidade dos surdos, eles acham que oferecendo o intérprete se resolvem 100% os problemas ou as questões que envolvem os surdos. Então é uma desinformação generalizada, e as pessoas vão correr atrás somente na hora que são alertadas, e quando não são alertadas, aparece um surdo no evento e saem “doidos” e desesperados procurando um intérprete, é nesse sentido.

Aliás, o intérprete foi e é até hoje uma figura de disputa. Tem pessoas que acham que quem coordena os intérpretes tem o poder absoluto sobre muitas coisas, então, a pessoa mata e morre para coordenar os intérpretes, achando que ele vai resolver, e achando equivocadamente que a única pessoa com deficiência que precisa de acessibilidade é o surdo. Eu fico indignada com isso. Tanto que o setor hoje virou uma central de intérpretes, quando se procura um atendimento de acessibilidade para outras categorias de deficiência, não tem praticamente ninguém que possa instruir. Tem a parte da nossa colega que é cega, que quando ela pode ajudar ela ajuda, e muito. Só porque o que acontece, as pessoas dependendo das necessidades são

filtradas. Não estão indo lá e se estão indo não estão tendo retorno necessário, então está tendo um afastamento. Então, hoje o setor se transformou naquilo que não queríamos, nós lutamos muito para não chegar a esse ponto, o setor hoje em um retrocesso, se transformou numa central de intérpretes, na qual mandam intérpretes para atender qualquer coisa, qualquer situação sem avaliar se é necessário, se não é necessário, se é sala de aula, se não é sala de aula. Portanto o setor se restringiu a um simples setor de intérpretes.

Sobre as pesquisas, as pesquisas na UFU são insipientes, assistemáticas. Colocamos que a função do núcleo na época era alocar projetos e ações de acessibilidade. Ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão. As pesquisas que eram desenvolvidas muitas vezes eram encabeçadas por mim enquanto coordenadora, e a gente organizava e criava eventos que traziam pesquisadores para fazer parceria com a gente. Divulgávamos, difundíamos essas pesquisas com os participantes do evento, e tínhamos um material de divulgação também, uma coleção que foi criada pela coordenadora anterior a mim. E essa coleção a gente movimentava sempre, porque era resultado de trabalhos de acessibilidade que a gente fazia.

Mas, na verdade, com o tanto de trabalho que a gente fez com um grupo de trabalho pequeno, eu até brincava com a colega: aqui a gente é uma “equipe”. “Equipe” de praticamente duas pessoas e sendo apoiada por uma série de parceiros. Mas o grupo de base mesmo era muito pequeno e a gente tinha que trabalhar, como mencionei anteriormente, “apagando incêndios”, restava pouco tempo para desenvolver pesquisas e trabalhos de um modo geral. As pesquisas que eu desenvolvo e desenvolvi são mais no âmbito da Pós-Graduação. Então eu tenho mestrandos e doutorandos que eu oriento nessa linha, e considerando meu Grupo de Pesquisas que tem a pessoa com deficiência como eixo norteador e essas pesquisas na Pós-Graduação são todas voltadas para essas questões relacionadas às pessoas com deficiência.

Os saberes necessários que eu considero para um professor acolher com qualidade um aluno com deficiência na sala de aula regular de ensino é buscar primeiramente o conhecimento a respeito daquela deficiência para entender como funcionam os processamentos cognitivos daquela pessoa relacionados às limitações e potencialidade que a deficiência apresenta. Então considerando as categorias de deficiência, e nós temos várias categorias, vamos pensar no atendimento do público-alvo da educação especial, o público-alvo da educação especial basicamente é aluno com deficiência física, deficiência sensorial, sendo surdez e cegueira, Transtorno Global do Desenvolvimento, que hoje é o TEA, Transtorno Espectro Autista e Altas Habilidades e Superdotação. E o primeiro saber que eu entendo é de ter sensibilidade, eu não

sei se a gente pode chamar sensibilidade de saber, mas eu vou chamar, vou pedir licença para chamar sensibilidade de saber. Então o primeiro saber necessário, a pessoa tem que ter sensibilidade, interesse, perceber o outro junto com ele para tentar amenizar as barreiras sociais e potencializar as relações. E se não tiver sensibilidade, não consegue. Formação técnica, formal de Graduação e Pós-Graduação em relação à deficiência física não precisa tanto, o saber necessário para acolher a pessoa com deficiência é a sensibilidade

Para receber uma pessoa com deficiência física na sala de aula, que o professor precisa é primeiramente é a sensibilidade; e depois o saber de verificar as questões estruturais. Depois em aproximação com esse aluno saber o que de limitador tem naquele ambiente e o que pode ser feito junto com ele para ter acesso às informações. Saber quais as limitações ele vai passar e saber qual a deficiência, o que essa deficiência agrava, quais são as limitações que essa deficiência apresenta e depois disso saber quais são as potencialidades, saber como essa pessoa aprende, a partir de qual tecnologia assistiva de qual questão estrutural: às vezes um móvel adaptado, às vezes uma rampa, um elevador, às vezes a escolha de uma sala em um local de fácil acesso, então isso já atenderia a pessoa com deficiência física, não requerendo um notório saber de uma tetraplegia, de uma paraplegia, não precisa disso, com o aluno é possível fazer muita coisa. Então é por isso que eu digo que a sensibilidade, que o interesse pelo aluno é um grande saber para atender a pessoa com deficiência física.

Para atender a pessoa com deficiência sensorial tem saberes diferenciados. A pessoa com cegueira e baixa visão, o docente que for recebê-la primeiramente tem que ter essa sensibilidade. Depois saber a respeito, aproximar do aluno também e verificar como ele se comunica, como ele tem acesso, quais são as potencialidades dele, quais são as limitações, e junto com o aluno verificar o que pode ser feito. O que o aluno disser, suponhamos que é uma tecnologia assistiva, se é um leitor de tela, se é um equipamento acessibilizado para que ele consiga ter acesso e a partir disso o professor precisa buscar informações a respeito de como atender esse aluno cego ou com baixa visão. E tem a ver com o local em que o aluno se senta, com a iluminação da sala, com a forma de projeção de alguma imagem, de algum vídeo. Quando for escrever na lousa, se vai colocar um monitor ali perto para fazer uma audiodescrição, como que ele aprende e como pode ser feito. Então percebe que não precisa ter um saber notório, que é mais amparado para a questão da sensibilidade e do interesse de acolher com qualidade aquele aluno. E agora para o surdo, que é outra deficiência sensorial, é importante que a pessoa tenha a sensibilidade e junto com esse aluno e com o intérprete como que ele pode organizar melhor a aula, como que ele pode acessibilizar o material didático, como que ele pode trabalhar com o

intérprete, qual é o papel do intérprete, qual é o papel dele enquanto docente de surdo, qual o papel do surdo, quem é o surdo.

E em uma sala inclusiva o professor não precisa nem saber Libras, mas se ele tiver a sensibilidade e o interesse pelo aluno, ele vai se aproximar do aluno com a ajuda do intérprete e ele vai lograr todas as informações necessárias para que ele possa fazer o melhor nesse processo de acessibilização para o surdo. Por exemplo, como que o surdo se comunica, como ele tem acesso às informações? Essa é uma pergunta básica que ele precisa saber, tem muitos surdos que fazem leitura labial, então esses não precisam de intérpretes, outros comunicam somente pela Língua de Sinais, então esses precisam de intérpretes, outros fazem uso dos dois recursos. Às vezes ele é surdo parcialmente e dependendo do local que o professor o coloca na sala, ele pode ter um acesso maior e melhor. Está vendo que no caso acaba finalizando com a interação direta com o aluno buscando juntos ações de acessibilização, acessibilidade e de inclusão? Percebe que no final acaba fechando nisso?

O intérprete para trabalhar com surdo precisa, hoje, saber dominar com muito fluência tanto a Língua Portuguesa quanto a Língua de Sinais, então o saber necessário para o intérprete é também conhecer as ações da cultura surda, da comunidade surda, estar inserido e imerso, mas também dominar os processos comunicativos e a Língua Portuguesa, porque vai ficar transitando sempre de uma Língua para outra em todos os momentos propiciando a acessibilidade entre surdos e ouvintes e vice-versa, e também produzindo e trabalhando com a acessibilização de material didático.

Para as pessoas com o Transtorno Global do Espectro Autista o saber necessário para acolher com qualidade muitas vezes não tem, por exemplo, a pessoa não tem que fazer um curso de Pós-Graduação em Educação Especial como eu fiz ou fazer uma Graduação em Educação Especial porque hoje já tem no Brasil, não precisa, então primeiramente o que ele precisa de ter? lembra? A sensibilidade, pela sensibilidade há aproximação com o aluno e depois disto entendendo qual é a deficiência daquele aluno, quais são as limitações daquele aluno. Depois destrinchar as pesquisas e estudos a respeito dos processamentos cognitivos de um autista, das questões relacionais de um autista, das questões sensoriais do autista, da organização da sala para propiciar um ambiente acolhedor para o autista. Um dos maiores limitadores do autista na sala de aula, pasmem, não é linguagem, não é interação, não é nada disso, é o contato do autista com o ambiente. Então ele tem problema com barulho, com muita iluminação, com muita movimentação, e isso dependendo de como as ações estão sendo desenvolvidas na sala de aula que têm um autista, ele pode entrar em sofrimento e entrar em crise, as crises de um autista são

muito complexas para quem está perto, as pessoas ficam sem saber o que fazer porque a pessoa fica totalmente transtornada.

E pessoa com deficiência intelectual, da mesma forma, então passa a saber junto da pessoa, conversa com ela: o que pode ser feito? Olha, de que jeito você aprende melhor? Quais são as estratégias que você utiliza para acessar o conhecimento? Como você aprende? Como é essa questão? E ter uma conversa bem franca, sem agressividade, sem expor a pessoa. Então junto com a pessoa vai se buscando experiências, e a partir do que a pessoa apresentar, o professor precisa ter o interesse e, novamente, a sensibilidade de buscar pesquisas, conversar com pessoas que entendem, fazer leituras sobre. Hoje nós temos um rol muito grande de informação que está amplamente disponibilizada e de fácil acesso. Então se a pessoa não sabe onde procurar, procura um profissional da área, como no caso, se tivesse um núcleo de acessibilidade na UFU hoje, poderia procurar um profissional do núcleo de acessibilidade e essa pessoa iria orientando, apresentando leituras, orientando, fazendo atendimentos também nesse sentido.

Então o saber que eu considero o maior de todos é o saber da sensibilidade. E fazer toda e qualquer tipo de ação inclusiva e de acessibilidade com a pessoa com deficiência e aplicar o tempo todo o lema da comunidade das pessoas com deficiência que tem no Brasil, que é o lema “nada sobre nós sem nós, nada para nós sem nós”, então aplicar esse lema no sentido mais profundo que esse lema traz para a gente, então nada para as pessoas com deficiência sem as pessoas com deficiência porque senão fica aquela coisa, eu penso no que a pessoa com deficiência precisa e vou e faço, às vezes a pessoa não quer, a pessoa não precisa. Então o lema “nada sobre nós sem nós”, é o lema da comunidade das pessoas com deficiência brasileiras, aplicando-o não tem erro. O conhecimento, o saber necessário é a sensibilidade, interesse e trabalhar com a pessoa com deficiência e não para e sobre a pessoa. Eu espero ter respondido.

Eu considero que tenho a necessidade formativa do conhecimento profundo de psicologia, mas já estou correndo atrás. Porque pensa em uma área que transita e perpassa todas as nossas ações: de relacionamento, de ação, de docência, de ensino, pesquisa e extensão, de atendimento, de acolhida tudo envolve a psicologia. Então detectando este saber necessário para minha formação, essa formação necessária como eu disse anteriormente, atualmente estou cursando minha terceira graduação que é em Psicologia. E eu pretendo não só lograr o êxito da informação, do conhecimento para eu continuar desenvolvendo meu trabalho com conhecimento mais amplo, mais abrangente, mas também aprofundado nessas perspectivas psicológicas que transitam e articulam todas as nossas ações, mas eu também pretendo atuar

enquanto psicóloga e eu quero atuar na Psicologia Clínica, atendendo especificamente pessoas com deficiência e seus respectivos familiares.

Então eu acho que ainda tenho essa carência em meu processo formativo, mas uma vez identificado, estou correndo atrás, estou me movimentando e dentro de três anos e meio eu vou concluir mais essa formação e como eu diria, já moldando esse meu processo formativo. Mas nunca finalizando ele. Portanto, moldando melhor, mas nunca finalizando. Eu considero que no processo formativo a formação tem que ser constante, porque se no mundo as coisas evoluem eu penso que os saberes, o conhecimento e a formação precisam evoluir, senão fica para trás. Então eu entendo essa necessidade e estou me movimentando para isso.

As ações formativas que são feitas hoje eu não tenho informações sobre o que está sendo feito porque eu saí do setor no ano de 2019, então muito tempo se passou e no sentido do que está sendo feito eu não consigo responder. Mas eu posso apontar o que poderia na minha opinião, na minha visão ser feito para poder desenvolver ações formativas para que os docentes atendam os alunos com deficiência com mais qualidade. Eu penso que poderiam ser ofertadas algumas ações de capacitação mais direcionadas, por exemplo, o curso que recebe surdos, na minha opinião o coordenador deste curso poderia fazer um levantamento porque os coordenadores não têm a menor ideia que tem aluno com deficiência. Muitos deles não sabem, as pessoas com deficiência não se identificam, por algum tipo de problema ou receio de exposição, ou descrença, ou vergonha e eles ingressam no curso na UFU pelas cotas e os coordenadores não têm sequer a informação de quantas pessoas com deficiência e quais são as deficiências que têm. Então na minha opinião, o coordenador de cada curso deveria fazer exaustivamente um levantamento das pessoas com deficiência que têm matriculadas em seu curso. Levantar quais são as deficiências que elas têm, levantar quais são os processos formativos que podem conseguir e organizar para seus professores.

Por exemplo, se o curso no caso tiver aluno surdo, vamos buscar cursos de formação, de capacitação, cursos rápidos, cursos de extensão, mas de um modo que sejam formação constante porque se esse curso recebe pessoas surdas, com certeza vai sair um surdo e vai entrar outro, e o processo de formação desses professores precisam acompanhar esse movimento. Tem aluno com deficiência intelectual? Vamos trazer pessoas da área para desenvolver oficinas de carga horária pequena, não tomam tanto tempo.

E o coordenador pode organizar, destinar um horário da semana para capacitação, mais ou menos como é feita na escola de educação básica, não sei se é na rede estadual ou municipal, que tem um dia da semana é destinado para o professor estudar e se capacitar. Então eu penso

que o coordenador que recebe o aluno com deficiência deve pegar um dia e oferecer e ir atrás, porque o coordenador tem várias relações com vários setores, seja setor da UFU, seja colegas parceiros de outras instituições. Então fazer por exemplo seminários, fazer oficinas, fazer colóquios, no sentido de que essas necessidades desses alunos que estão ingressados naquele curso vão sendo sanadas pelo contato com o aluno e assegurar uma formação mínima, básica e suficiente para que esse professor consiga oferecer ações de acolhida, de acessibilidade, ações de ensino para propiciar condições de aprendizagem.

Então, a partir das deficiências que o grupo de alunos que aquele curso oferece, na minha opinião, o coordenador poderia organizar processos formativos e ações micro ou macro e basicamente das necessidades que aquele grupo de alunos com deficiência apresenta para ele naquele momento.

Porque agora tem a questão do ingresso do aluno com deficiência nas instituições educacionais isso não tem como voltar atrás, não dá para ignorar também, então o processo formativo constante precisa de tempo porque o trânsito do aluno vai ser constante também, quando ele faz isso ele vai zelar pela permanência do seu aluno com deficiência e da finalização do curso com êxito porque a UFU é responsável por formar profissionais para o mercado de trabalho. A gente no caso não está preparando para simplesmente receber a pessoa com deficiência e ser ali um espaço da pessoa com deficiência ficar e depois vai embora, ou a gente dá um diploma para a pessoa com deficiência e manda para o mercado de trabalho sem ter formação. Isso não é formação e a gente tem responsabilidade, nós temos que formar o nosso aluno com deficiência e tem que ser com qualidade. Para isso, precisamos proporcionar a equidade no processo de acolhida, no acesso às informações veiculadas na instituição como um todo e especialmente na sala de aula, fortalecendo os setores, especialmente a categoria que vai estar frente a frente com o aluno com deficiência, que é o professor.

Então têm ações formativas maravilhosas que podem ser feitas sem nenhum custo e tem gente que vai oferecer formação em troca de um certificado, então estabelecer parcerias, fortalecer vínculos, buscar conhecimento e sobretudo, conhecer os seus alunos, conhecer o seu público, quem são eles, onde eles estão, quais as necessidades deles, quais são suas limitações, quais as potencialidades. Então, eu penso que um trabalho feito desta forma seria contextualizado, atenderia a esse processo formativo do professor para desenvolver ações de inclusão. E nesse sentido não teria erro na minha opinião.

Investir em pesquisas sempre, investir em ações de extensão, levar esse conhecimento que ultrapassa as barreiras físicas da instituição que vai para a sociedade também, difundindo

informações, trazendo a sociedade para dentro da UFU. Fortalecer esse vínculo com a sociedade a partir desse processo formativo, a partir da acolhida com qualidade de todos, mas em especial das pessoas, dos alunos com deficiência.

A gestão anterior do núcleo de acessibilidade desenvolvia alguns cursos nessa questão de capacitação. Por exemplo, desenvolvemos algumas ações de extensão voltada para a área de Libras, Língua Portuguesa para surdo, treinamento com leitores de tela. O de Libras era o mais pedido.

É obrigatório por Lei toda instituição educacional ter pelo menos não sei se é de 5 a 20% do seu grupo de servidores fluentes em Libras para atender e acolher os surdos, seja docente, seja técnico. Então isso é por Lei, inclusive quando eu fui convidada para oferecer o curso de Libras lá na DICAP, uma das justificativas que eu coloquei no plano foi essa, atender uma determinação legal para capacitar os servidores. A DICAP atende só servidores, ela não atende a comunidade externa. Então não é por bondade, por achar que a inclusão é linda, não, é exigência legal mesmo.

E quando a gente abria as inscrições lotava. A gente oferecia de 20 a 25 vagas, porque para ensinar Libras não pode ter muita gente, tem que ser no máximo para 15 pessoas, mas a gente colocava 25 a 30 para atender o máximo possível. E a gente tinha até 100 pessoas inscritas, mas quando as pessoas começavam o curso e viam que precisavam se dedicar, precisavam de tempo para estudar, precisavam se esforçar e precisavam de praticar, porque a Libras é uma Língua como qualquer outro idioma, como inglês, como francês que precisa de dedicar para aprender, o que ia acontecendo com eles? Os horários não davam, tinha reunião naquele horário e começavam as faltas. Já teve épocas de a gente ter que fechar o curso porque não tinha aluno. Tinha cento e tantas pessoas inscritas e a gente ia chamando, chamando e muitas vezes a gente passava um mês só começando o curso, porque chamava e vinham na primeira aula, quando era na segunda aula não apareciam e chamava mais, então chegou no ponto de a gente fechar curso porque não tinha participantes.

Agora a DIFDO, outro setor de formação, eles oferecem formação de todos tipo de área que você imaginar, mas eu não tenho informação da frequência das pessoas que iniciam, das pessoas que concluem, da quantidade de pessoas que são certificadas e muito menos sobre o teor da formação. O que eu sei é que quando tem as chamadas de formação, a formação que tem pensada para a e com a pessoa com deficiência é raro. O que eu penso que pode ser isso, é que a prioridade da UFU não é a formação voltada para acolhimento, para a recepção da pessoa com deficiência. Se o foco da UFU, se a prioridade fosse a formação voltada para a qualidade

desses processos de acolhida e de acessibilização da pessoa com deficiência, isso que hoje é exceção seria a regra, ou seja 99% dos cursos seriam voltados para esses aspectos e às vezes 1 ou 2% seria para as outras, porque as outras a gente espera que o servidor já venha com essa formação porque a maioria dos docentes da UFU são doutores.

E o doutor tem a formação, o conhecimento do conteúdo que ele ministra, ele já tem experiência na docência, por exemplo eu, eu tenho formação, eu tenho doutorado em Linguística e eu tenho experiência de ensino de Línguas desde 2003. E será que eu vou precisar de mais um curso para eles me ensinarem a ensinar Linguística? Eles me ensinarem a ensinar português, eles me ensinarem a ensinar a recortar um conteúdo, sistematizar e aplicar esse conteúdo na sala de aula? Sendo que desde 2003 eu faço isso? Eu preciso de mais um curso para me ensinarem como vou avaliar meu aluno? Não, eu não preciso disso e os cursos que eu percebo que eles trazem são todos voltados para essas questões que todo docente na minha opinião que ingressa na UFU já tem um notório saber.

Mas se o enfoque da UFU, se a prioridade fosse a formação na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência, da acolhida, da organização e da sistematização, o que é exceção hoje seria regra porque, por exemplo, vamos supor que eu não tivesse essa experiência no âmbito da Educação Especial eu iria precisar de saber: nossa, como eu ensino Língua Portuguesa para um autista? Nossa, eu dei um trabalho para um surdo e ele fez, como eu vou avaliar o texto de um surdo com esse tanto de marca, como eu faço para dar uma nota para o surdo? Como eu faço por exemplo para organizar um ambiente acolhedor para um autista em sala de aula ou um ambiente de aprendizagem com uma pessoa com deficiência intelectual na sala de aula? Então essas seriam as informações e os cursos seriam para isso. Eu percebo que “chove no molhado” e a parte que é necessária fica muito aquém. Então é nesse sentido, se o processo de acolhida com qualidade e inclusão da pessoa com deficiência, a questão do zelo com a permanência com qualidade, da conclusão com êxito da pessoa com deficiência na UFU, se isso fosse prioridade o que é exceção hoje seria a regra.

5.5. Mariana Acolhedora: *a pessoa com deficiência não é incapaz, os/as docentes que não sabem planejar para inclui-la*

Sou a Mariana Acolhedora, inicialmente me formei em Sistemas de Informação, sou doutora em Administração de Empresas e tenho pós-doutorado também. Faço parte do corpo docente da UFU há 7 anos.

Eu acho que a educação é uma porta para o universo, são múltiplas portas que vão se abrindo na nossa vida. É um direito e é transformadora. Acho que a educação acima de tudo é e precisa ser transformadora do indivíduo. Eu acho que a educação é para todos, mas a gente pode dizer que infelizmente, hoje ela não está sendo para todos. Eu acho assim, melhorias já foram feitas. Quando eu comecei a docência em 2001, não se falava de inclusão ou se falava muito pouco. Se falava como um ideal a ser atingido e hoje a gente já tem como realidade pessoas com deficiência nas universidades, nas escolas. Mas ainda muito aquém daquilo que deveria ser no sentido de suporte, de preparo, de infraestrutura, tanto física, espacialmente falando, quanto o preparo dos docentes, o preparo dos discentes, material de apoio, espaços. Eu acho que a gente ainda tem uma longa caminhada.

Sobre a inclusão na UFU eu vou falar do que eu conheço, obviamente. Eu vejo assim que há um esforço, mas eu acho que também não é uma plenitude. Eu não tive muitos alunos com deficiência, mas os que eu tive eu percebi que há sim um suporte, um estímulo à inclusão para aqueles que entram na universidade. Algumas formas de apoio, por exemplo, com monitores e tudo mais, mas eu acredito que ainda tem lacunas. Eu acho que depende do tipo de deficiência. Por exemplo, eu tive um aluno que tinha deficiência mental, tem deficiência mental. O acompanhamento que foi dado a ele eu entendo que foi melhor do que nada, mas ainda insuficiente para necessidade dele, para que ele consiga acompanhar, para que ele consiga realmente ter condições de fazer o curso. Ele teve o acompanhamento pelo CEPAGE, que agora mudou para DEPAE. Então, ele teve o acompanhamento no sentido de ele poder fazer provas em outro local. Ele ficava mais agitado, mais ansioso nas avaliações, então ele conseguia fazer lá no DEPAE com o monitor do lado. Então a gente preparava a prova, mandava com antecedência e eles aplicavam para que ele tivesse mais tempo, pudesse fazer sozinho, com mais condições. Mas no dia a dia de sala de aula, ele, vamos dizer assim, ficava por conta. E ele realmente sentia bastante dificuldade. Era difícil, pelo menos na minha disciplina eu percebia que era bastante difícil para ele acompanhar. Talvez ele precisasse de algum tipo de reforço. Sei que é difícil, sei que é complexo, porque, tem casos, especificidades de cada curso, nesse caso é o curso de Gestão da Informação, mas, assim, só a questão de ele poder fazer a prova em outro local é nitidamente insuficiente para ele realmente conseguir acompanhar e ter um suporte a mais para o entendimento de conteúdo, para conseguir acompanhar realmente todas as disciplinas.

Eu tive uma outra aluna que sofreu um acidente automobilístico e ela ficou sem mobilidade do pescoço para baixo. Ela é cadeirante, na verdade, desculpa, não é do pescoço

para baixo porque ela movimentava parcialmente os braços, mas muito pouco. Então, ela usava o tablet com a boca, ela tinha a caneta própria para ela usar. Tinha uma outra aluna que eu não consigo me recordar exatamente, ela tinha uma síndrome específica que ela tinha também muita dificuldade de concentração. Portanto, para qualquer atividade que se exige mais concentração em sala de aula ou avaliação, ela também tinha um acompanhamento de uma monitora para poder fazer com mais tempo. Então se acabasse o tempo de prova dela eu poderia sair da sala, se fosse o caso, e ela ficava com a monitora. Na UFU foram esses três casos. Em outras instituições eu tive também alunos com deficiência visual, e tive também alunos surdos-mudos. Nesse caso tinha o intérprete de libras que entrava em sala de aula para fazer a tradução. Acho que foram mais ou menos esses tipos de deficiência.

É difícil de responder se minhas práticas são inclusivas. Eu penso que sim, mas eu acho que eu ainda tenho deficiências na minha formação com relação a isso, por exemplo, como rever, como pensar os meus instrumentos pedagógicos, como pensar o meu plano de ensino. Então daquilo que eu conheço, daquilo que eu já vivenciei, até com esses diferentes tipos de deficiência, eu tentava fazer as atividades com esses alunos quando estavam em sala, eu fiz adaptações em algum tipo de atividade, por exemplo, para tentar incluir todo mundo. Mas eu acho que tento fazer isso, mas eu não tenho certeza, até porque acho que falta um acompanhamento, falta um preparo para nós docentes com relação a isso. Então parece que a gente fica meio na tentativa e erro, você não tem uma formação mais sólida de inclusão, com instrumentos, com formas de que você possa avaliar e ser avaliado pelos alunos com deficiência, se eles realmente estão conseguindo acompanhar, se eles estão se sentindo incluídos no processo. Eu acho que eu incluo, mas eu não tenho certeza se realmente as minhas práticas pedagógicas são 100% eficientes.

Eu tive um *feedback* dessa aluna que precisava da monitora para fazer as avaliações. Eu me lembro que todas as vezes que ela precisou eu fiquei em sala também e ela dizia: “Ah professora, não precisa”. A monitora falava: “Ah professora, pode deixar, é meu papel ficar aqui”, e eu falei: “Não, mas você continua minha aluna, eu não tenho uma outra atividade, eu não tenho uma outra sala de aula em seguida, eu prefiro ficar aqui eu acho que faz parte da minha tarefa, da minha responsabilidade como docente e eu fico aqui enquanto você precisar, do tempo que você precisar”. E ela disse: “Ah professora, e isso nunca aconteceu comigo, geralmente chega o monitor ou a monitora e o professor vai embora, que bacana que você fica aqui, mas não precisa”. Então, assim, foi um *feedback* de dizer que achou bacana o fato de eu compreender a situação e conseguir estender o meu tempo de sala de aula com ela. Com os

outros alunos eu não tive um *feedback* direto, acho que com essa aluna deficiente física era muito bacana porque os alunos, os colegas dela - e era alunos de primeiro período - estavam todos começando ali o curso e todo mundo era sempre muito solícito com ela. Buscavam água, ajudavam ela a entrar e sair da sala, a manipular o *tablet* dela, e eu também sempre perguntava para ela se ela estava ouvindo, se ela queria ficar mais à frente. Ela sentia bastante cansada também e às vezes a gente também dava uma pausa. Uma vez ela comentou, me agradeceu e disse que percebia que eu estava fazendo essas ações no sentido de incluí-la e ela agradecia. Acho que foram esses dois *feedbacks* mais diretos que eu tive.

E assim, eu na verdade não uso nenhum método específico, quando eu percebo que tem um aluno com deficiência na sala de aula, no primeiro momento eu comento com a classe que nem nessa questão dessa aluna com deficiência física. Primeiro, lógico, conversei, um pouco com ela entendendo a situação e depois eu comentei, inclusive porque ela tomava remédio forte e se sentia bastante cansada e sonolenta, às vezes ela saía da sala, no meio da aula com a cadeira de rodas dela, ela saía um pouco da sala, voltava e tal. E eu fiz toda uma conversa, uma explicação com os alunos e ela comentou também com os colegas que às vezes precisaria sair da sala de aula, mas não era porque estava se sentindo mal, que isso ia ser uma constante nas nossas aulas e tudo mais para que ninguém estranhasse. E assim a turma foi realmente muito acolhedora com ela, foi muito bacana. Mas assim, nunca usei nenhum método porque sempre foram diferentes disciplinas, e dependendo da situação, dependendo da deficiência eu tentava trabalhar, por exemplo, uma questão, de acolhimento de grupo, para as atividades em grupos, mas nada específico, nada que eu poderia chamar de um método inclusivo realmente. Então eu partia muito da particularidade do aluno com deficiência.

Então eu não acho que minha formação acho que seja suficiente. Ao contrário, ela é deficiente. Porque na verdade eu nunca tive no meu percurso formativo disciplinas, ou oficinas, ou qualquer instrumento, qualquer maneira formal de preparo para a educação mais inclusiva. Então eu participei de um processo em outra universidade que meu marido que é professor, era coordenador de Pedagogia e coordenador do Centro de Inclusão. A gente teve alguns cursos, algumas palestras, mas foram coisas rápidas, cursos de duas horas. Na minha formação, mestrado, doutorado e pós-doutorado eu nunca tive disciplinas específicas. Aqui na UFU eu nunca fiz, mas também não é necessariamente que a UFU não oferta, eu ainda não fiz. Então na minha formação eu sinto que eu preciso ainda buscar mais esclarecimento, mais ferramentas, compreender mais como as minhas aulas podem ser mais inclusivas.

Aliás, eu não me lembro de ter visto, de ter observado a oferta desses cursos mais específicos, até porque eu acho que se eu tivesse visto eu possivelmente teria me interessado e teria feito. Isso é uma coisa que eu já comentei com outros professores, com colegas da nossa área, do nosso departamento que também tiveram alguns alunos com deficiência o quanto a gente precisaria de maior preparo, precisaria discutir mais isso, ter uma formação mais específica para isso. E eles concordam, também sentiram essa dificuldade, essa deficiência na formação. Então eu não me lembro de ter visto, de ter chegado até a mim, cursos específicos para nós docentes para essa formação.

Eu acho que primeiro a gente necessita saber mais sobre os diferentes tipos de deficiência e quais são as limitações que essas deficiências causam. Então eu acho que esse é um conhecimento que depois vai se refletir em um saber docente de como conduzir as práticas, de como conduzir a sala de aula. Então uma das coisas é conhecer mais os diferentes tipos de deficiências, quais são as limitações que elas ocasionam para os alunos e aí por consequência quais ferramentas, quais instrumentos a gente pode utilizar para fazer uma prática pedagógica mais inclusiva. Ah, eu acho que também a questão de saber conduzir essas diferenças, esse ambiente diverso, estabelecer diálogos, trazer questões para discussão inclusive sobre as desigualdades de acesso que a gente tem na educação, sobre as dificuldades que os alunos com deficiência têm. Então eu acho que quanto mais a gente conhece e se prepara mais isso vai se refletir no nosso saber, a nossa docência inclusiva.

Então eu considero que saber mais sobre os diferentes tipos de deficiência e como essas deficiências causam limitações seja uma necessidade formativa para incluir os alunos com deficiência. Também, eu sinto que poderia conhecer mais práticas, instrumentos de inclusão, como trabalhar em sala de aula e em diferentes momentos, por exemplo, momento de uma aula mais expositiva, mais de conteúdo, momentos de trabalho em grupo, momentos avaliativos. Então eu percebo que eu preciso, eu tenho deficiência em trabalhar mais com a questão da inclusão, conhecer mais, como que eu posso melhorar seja numa aula mais teórica, de conteúdo, seja no processo avaliativo. Então em todos esses elementos da prática da docência eu percebo que eu tenho ainda deficiência, deficiência de conhecimento, de prática, de receber *feedback* e com isso melhorar, rever o que eu estou fazendo em sala de aula. Acredito que isso é um percurso, uma trilha, e talvez eu ainda esteja na metade dessa trilha, de me transformar numa docente que realmente, consegue fazer a inclusão acontecer em diferentes dimensões na sala de aula e fora da sala de aula.

A propósito, eu tenho várias sugestões do que a UFU poderia fazer para ajudar a nós docentes nessa inclusão. Eu acho que tem desde formação no sentido de como que o professor acolhe, como fazer essa acolhida, essa recepção dos alunos com deficiência; o docente pode até saber qual é a estrutura, mas com seus erros e acertos, com suas coisas boas e ainda insuficiências, mas conhecer, eu acho que a gente não conhece bem. Como a UFU tem a sua estrutura de inclusão para que a gente possa fazer esse acolhimento em sala de aula, possa fazer determinados encaminhamentos. À medida que a gente vai conversando com os alunos, vai percebendo que de repente eles necessitam de um acompanhamento, ou que eles desconhecem essa estrutura da UFU. Ah, acho que uma outra questão para formação, seria esse preparo realmente para sala de aula, no sentido de materiais, quais os materiais que se pode usar, que pessoas com diferentes tipos de deficiência possam ter acesso mais fácil. A questão na postura do professor na sala de aula seria uma terceira formação, como que a gente pode agir diante de situações complexas e difíceis. Seja para fazer com que os alunos reflitam e eles também acolham e saibam lidar com as pessoas com deficiência, seja para pessoa com deficiência conseguir se sentir parte, se sentir à vontade para falar o que não compreendeu ou que o material não está acessível a ela. Uma formação para o professor também conseguir preparar o seu material, conseguir trabalhar seus diferentes recursos em sala de aula fazer uma docência mais inclusiva. Eu acho especificamente uma formação para questão de processo avaliativo, diferentes tipos de avaliação. De repente um aluno que tem algum tipo de deficiência motora, por exemplo, quais são as formas de avaliação que eu posso fazer, eu posso fazer prova oral, eu posso fazer gravação de vídeo, quais são os critérios, como que eu posso, enfim, incluir diferentes ferramentas de avaliação para que eu possa fazer sua avaliação de forma mais justa, que todos os alunos, independente da sua deficiência consigam participar do processo e a deficiência não seja um limitador para aquele aluno diante do formato de avaliação que o professor escolheu. Eu acho que essas seriam algumas sugestões olhando para mim, bastante necessárias para minha a formação e para minha prática docente.

Eu queria só complementar também que eu acho que eu falei bastante da docência, da sala de aula, mas eu sinto ainda mais deficiente a minha formação e a minha prática de como fazer uma docência mais inclusiva pensando em extensão e pesquisa também. Então a gente já tem uma dificuldade danada e sente que precisa melhorar para sala de aula, mas eu acho que a gente deveria também refletir e fazer um esforço coletivo, seja da universidade, das unidades acadêmicas, de cada professor, para gente também estender essas reflexões e essas iniciativas, para que a gente se torne mais inclusivo na extensão e na pesquisa também. Então assim, será

que a gente está fazendo nosso papel como formador, estimulando, dando condições para que os alunos com deficiência prossigam os seus estudos, tenham condição de fazer pesquisa, tenham condições de fazer extensão no sentido de práticas que envolvam a comunidade, não só em ações que vão ajudar as pessoas com deficiência também, mas em qualquer outro tipo de projeto de extensão. Então quando a gente faz um projeto extensão, e estou falando por mim e pelas iniciativas que eu vejo na minha área, a gente ainda não despertou para isso. Quando eu faço um projeto de pesquisa ou de extensão eu reflito se os alunos que vão se candidatar a participar, se a forma com que eu desenhei um projeto de extensão ou projeto de pesquisa realmente é aberto a todas as pessoas ou eu estou colocando lá que, tem que ir na comunidade tal fazer uma entrevista, tem que fazer pressupondo deslocamentos, pressupondo que a pessoa tenha a capacidade oral, entende? Então, assim, me parece que muitas vezes a gente faz projeto de pesquisa e extensão e, de novo, eu pensando em mim, sem olhar, sem pensar na dimensão da inclusão. Diferente de sala de aula que como a gente já tem um contato e tem alunos com deficiência a gente tem tentado pensar pelo menos e tentado melhorar. Mas eu acho que ainda na pesquisa e na extensão a gente tem feito muito projeto no automático, sem pensar se a gente com isso não está deixando pessoas de fora.

É aquela coisa, a gente quando faz uma entrevista como vocês estão entrevistando é um processo também de aprendizagem, porque ao ser questionada sobre isso, ao refletir sobre isso, foi me surgindo essa questão e isso já está me transformando, já estou pensando nisso: quando for fazer um projeto de iniciação científica, quando for fazer um projeto de extensão, porque agora a gente vai ter obrigatoriedade de 10% de extensão nos cursos de graduação. Essa questão de pensar no projeto, pensar: será que um cadeirante vai conseguir participar desse projeto? Para ele conseguir o que eu tenho que fazer? Então já tem que planejar que o projeto de extensão vai ser numa sala com acesso. Pessoas com deficiência visual o que eu preciso ter? Eu tenho que verificar a questão de um caminho, se tem uma linha-guia (piso tátil) que vai até esse local onde a gente vai fazer as atividades. Ou no caso da pesquisa, que tipo de pesquisa? Quais são as formas de coleta de dados para que um aluno com deficiência X ou Y possa participar? O que eu preciso já estar preparando, o que eu preciso pensar. Então é muito bacana porque eu já comecei a refletir o que eu poderia fazer e eu acho que, a primeira coisa, é ter ciência, é tomar conta, é essa questão da inclusão tem que estar presente em todos os momentos e não só na sala de aula. Porque aí a gente tendo isso em mente a gente vai fazer o projeto de extensão pensando nisso, a gente vai fazer o projeto de pesquisa, a gente vai tentar já começar com essa visão mais ampliada, mais inclusiva. Acho que isso já é um começo.

Estou aqui pensando em outra coisa, que ao invés de a gente ficar imaginando o que que a gente pode fazer para incluir, a gente pode conversar com quem precisa ser incluído, com quem tem alguma deficiência e perguntá-la se tem interesse e o que precisa, o que teria que ter de uma estrutura, seja caso de ambiente físico, seja na questão de dificuldade ou não de locomoção, seja numa questão de acesso, leitura, uso de material, eu acho que é bem interessante isso, a gente ao pensar em edital, em proposta de um projeto, não só pensar em como que a gente pode fazer isso de forma mais ampla, mais inclusiva, porque realmente é muito triste isso, é muito doído imaginar que uma pessoa pode ser sentir incapaz porque tem uma deficiência. Não é incapaz, é a gente que não soube fazer um projeto inclusivo, a gente que não soube fazer uma ação que a pessoa pudesse participar.

5.6. Mário Educador: *as pessoas que necessitam de um atendimento especializado por causa dos limites impostos pela deficiência sentem diferente daquelas que não precisam*

Me chamo Mário Educador, sou formado em Fisioterapia e sou doutor em Educação Física. Eu tenho 11 anos de atuação na UFU como docente.

Eu acho que a educação é o caminho para gente poder aprender, não só aprender, mas aprender e ensinar, porque não houvesse o aprendizado e o ensinamento, o conhecimento não se transmite. Então é muito importante a gente aprender, saber ensinar, saber ser um mestre e oxalá todos pudessem participar de um processo formativo educacional. Mas infelizmente não são todos que podem ter acesso, mas o ideal seria que todos tivessem acesso.

Para falar a verdade eu não gostaria muito de entrar nesse assunto não, mas eu acho que falta uma política de educação porque bem ou mal a gente precisa da política. Como a gente tem bons indivíduos na educação, infelizmente a gente também não tem bons indivíduos. Então se todo mundo enxergasse da mesma maneira ia ser utópico. Mas se nós tivéssemos mais gente com políticas educacionais mais atrativas, mais inclusivas, e que essa inclusão fosse se dando à medida que aparecesse, surgisse pessoas com mais necessidades. Porque eu acho que jeito para isso homem tem dado, tem conseguido evoluir bastante. Nesses quarenta anos de profissão eu já vi muita coisa e já vi muita evolução.

E na UFU não há inclusão, no sentido de não haver equidade nas condições de permanência de todos os estudantes. E isso está muito longe acontecer. A estrutura não foi idealizada para não ter barreiras, pouquíssimas são as exceções. Eu vejo isso principalmente lá no campus de Educação Física e vejo isso na minha área de educação que é a Fisioterapia, que

a gente mexe com barreiras arquitetônicas. Eu tenho mexido com barreiras arquitetônicas há quarenta anos e tenho visto isso em praticamente todas as áreas. Uberlândia é uma das poucas cidades que tem ainda uma associação que luta terrivelmente para que essas barreiras diminuam. A universidade está longe disso ainda, muito longe. Quando eu falo universidade, eu falo desde a entrada até a saída. E todos os espaços também não são adequados. Qualquer espaço que você imaginar lá dentro ele não tem essa possibilidade que dê ao indivíduo uma acessibilidade, uma independência.

Eu acho que o problema maior é que as pessoas que frequentam hoje a universidade, não é só a Federal de Uberlândia, mas qualquer uma, nós temos muitas pessoas com “ignorância conceitual”, coração fechado, a mente tapada, visão ocluída, audição ocluída. Então tem muitas pessoas que passam por cima e não vêm, não enxergam. Eu vou ser franco com você, quando eu olho hoje, eu vejo uma pessoa e não enxergo aquilo que ela tem de deficiência, eu enxergo aquilo que ela tem de potencial. Se eu não fizesse assim eu não seria um profissional de reabilitação. Agora eu falo isso para ver se as pessoas também enxergam e mudam. Agora quem só vê número, quem só vê letra, quem só vê tecnologia às vezes não tem tempo para pensar nisso. Então enquanto a gente não mudar essa cabeça, essa mentalidade, enquanto muita gente continuar ignorando que a inclusão existe, que isso acontece, a situação vai permanecer a mesma.

Então eu acho que falta também quando você formar pessoas, isso tem que ser lá na base, lá nas crianças, onde está o *bullying*. Quando você tem uma criança deficiente na escola, você já começa a ver o *bullying* que ela sofre. Eu particularmente não gosto muito do termo deficiente. Toda hora surge um termo. Então eu não sei agora qual é o termo que está na moda. Eu gosto muito de ver as pessoas que têm algumas necessidades especiais porque deficiente todo mundo é. Então algumas pessoas necessitam de alguns arranjos especiais para poder suprir alguma necessidade que não está plena.

Eu gostaria de acrescentar que as pessoas que vivem isso diretamente sentem isso de uma forma bem diferente do que aquelas que não vivem. Uma vez chegou um rapaz sentado numa cadeira de rodas, a mulher dele empurrando e a menina sentada no colo. Ele entrou no meu consultório, lá na Educação Física, com uma carta pedindo para ele fazer fisioterapia. Ele tinha trincado uma vértebra do pescoço, ele não movimentava do pescoço para baixo, poucas coisas nos braços. Na minha convivência com ele eu disse para ele “olha o médico pediu para você fazer o trabalho conosco na piscina”. Aí ele começou a entre rir e chorar. Eu vi que ele estava chorando e eu falei “o que aconteceu?”. Ele falou “que coisa interessante, eu pulei na

piscina bati a cabeça, machuquei o pescoço. Agora esse mesmo ambiente que vai me curar”. Eu falei assim “é a sua força de vontade e o nosso trabalho aqui que vai incentivá-lo a fazer, porque se o senhor não vier fazer, eu não posso fazer sozinho em ninguém. Então depende da nossa cumplicidade. Se você está aqui e eu também. E a gente tem que se entender, eu tenho que ver o que o senhor quer, o que o senhor almeja para eu ver se está nas minhas decisões de restabelecer isso.” Então quando você se coloca no lugar da pessoa, eu chamo isso de empatia, não que você vai sentir o mesmo que ele sente, mas você já sente um pouco mais do que ele está sentindo e você tem ideia das suas aspirações.

Eu já tive alunos portadores de algum tipo de deficiência. Agora os pacientes todos, a maioria tem. Mas falando do ponto de vista de educação eu acho que eu me saí muito bem e eles me agradeceram por isso e hoje são profissionais que quando encontram comigo agradecem por ter aprendido comigo lá a prática daquilo que eles fazem. Já trabalhei com deficiente visual, deficiente auditivo, deficiente físico. E deficiente auditivo e fala, ele tinha surdez total porque a gente precisava da ajuda dos intérpretes.

Com o aluno deficiente auditivo eu procurava falar o mais devagar possível, sempre me dirigindo para eles, voltado para eles e sem fazer com que aquilo fosse dirigido somente a eles para não discriminar o ambiente. E eu acho que muita das vezes eu tive que me esforçar em ter um vocabulário às vezes um pouco mais amplo para poder explicar algumas coisas. Porque é muito difícil você explicar para uma pessoa que não tenha vivência auditiva normal o que é uma coisa, aquilo que você uma hora você está num timbre outra hora você está no outro, uma hora você tem um parceiro outra hora você tem outro parceiro. Então você tem que ser bastante claro nisso e às vezes tem que escrever bem corretamente no quadro para dar essa visão para eles. Nas práticas até aparecer o sistema de Libras a gente comunicava muito escrevendo ou fazendo alguns gestos que a gente acabava convencionando. E esses gestos a gente acabava convencionando, como positivo eles pegaram um pouco, “você vai atender aquela pessoa”. Aí a gente prepara também a pessoa: “você vai ser atendido por um aluno nosso que tem deficiência para falar, mas se você escrever, conversar escrevendo com ele e ele escrevendo vocês vão acabar se comunicando”. E quando a coisa apertava um pouco mais, a escola, a gente já tinha um caso que ficava uma pessoa de Libras lá. Hoje a Libras já é praticamente obrigatório, mas não são todos que fazem.

Na fisioterapia todos fazem e aprendem o que nós chamamos de uma instrumentação básica. Eu na minha época quando eu trabalhava com esse pessoal eu sabia só escrever com as mãos soletrar com a mão o A, B, C, o D. Então dava para fazer algumas frases e a gente acabava

conversando com eles. E mesmo depois eles tinham esse tipo de informação, eles acabavam nos ajudando. Então que a gente tem que estar disposto a aprender também, a olhar para aprender. Então a gente aprendia também. Agora quando um indivíduo teve dificuldade de fala, ele está vendo, ele está visualizando e o visual você tem que pegar as mãos dele e colocar naquilo que você está ensinando para ele fazer e sentir como é feito.

O aluno com baixa visão usava uma espécie de um monóculo, um óculos bem ampliado para poder fazer as provas, mas não tinha necessidade de fazer ampliação nas provas. Ele fazia tanta a prática como a teórica, porque a prática é feita manualmente. As mãos têm uma habilidade superdotada, vamos dizer assim, porque eles desenvolvem uma habilidade para leitura Braille, para sensibilidade à interpretação da escrita e o toque manual terapêutico, ele desenvolve uma, a gente chama de toque terapêutico bastante refinado, bastante profundo. Tanto superficial contra profundo, e é uma pessoa que tem uma concentração naquilo que está fazendo muito grande. Eu conheço muitos massagistas que são cegos e fazem disso uma arte maravilhosa de trabalho. Agora esse que eu trabalhei em outras práticas também desenvolveu grandes habilidades, tanto na parte de exercício, quanto na parte de água, quanto na parte de massagem e colocação e retirada de aparelhos. Porque você passa a ter um domínio maior do corpo da pessoa pelo tato. E são ótimos para localização da superfície corporal. Quando tateiam a superfície corporal, mexem na superfície corporal, têm um conhecimento anatômico maior porque eles utilizam a memória cerebral para guardar esse contato, esse toque. Então você vê que parece que um sentido se desenvolve para suprir a falta do outro.

Eu tive dois alunos com quadro de comprometimento de membros superior. Tive duas paraplégicas que tinham só os membros inferiores. Então os membros superiores davam para trabalhar bem. Inclusive as meninas que tinham deficiência trabalhavam, atendiam os deficientes na água também e a gente fez uma adaptação para elas poderem atender na água. A gente usava flutuadores na cintura, usava flutuadores no pescoço e procurava trabalhar os pacientes que podiam se fixar à borda da piscina. Até que essas pessoas ganhavam confiança e conseguiram flutuar junto com eles usando os braços e se locomovendo com os braços.

Teve uma época também quando voltou aquela escola especial aqui em Uberlândia, ali na Avenida Brasil, eu fazia muita orientação lá para fazer adaptação para as crianças de como usar o lápis, como fazer adaptações para colocar os lápis na mão. E tem um outro profissional que atua muito também que é o terapeuta ocupacional, ele ajuda demais na confecção dessas adaptações.

Eu me lembro uma vez que nós tivemos o caso de um aluno que não escrevia com as mãos, ele aprendeu com os pés. E depois que nós reabilitamos as mãos, o pessoal começou a querer passar para ele escrever com a mão no lugar dos pés. Aí alguém perguntou, falou “nós devemos ensinar com as mãos ou mantemos os pés?”. Eu falei “olha, o normal é escrever com as mãos, vamos ver se a gente consegue fazer com que ele aprenda, desenvolva a mesma habilidade que ele desenvolveu nos pés, na mão”. Tanto é que ele escreve hoje, toca também instrumentos.

Então eu tenho alunos que não tinham preensão e a gente adaptou dois, como se fosse dois lápis com duas redondas, bem redondas embaixo, e eles digitam no teclado. Eles eram pessoas normais até os doze, treze anos, falavam, conversavam, e devido ao desenvolvimento de doenças ficaram deficientes, uma síndrome chamada síndrome de Morquio. Esse menino ele tem o conhecimento 100%, mas ele não conseguia comunicar, ele não verbalizava, ele não escrevia. A partir do momento que nós o colocamos na frente de um teclado, ele escreveu que a coisa mais maravilhosa dele foi estar fazendo fisioterapia com aquele grupo ali. Aí ele começou a tratar os dentes porque ele não fechava a boca, começamos a dar movimento no sentido de ele bater, como se batesse num tambor, ele batia no teclado. E ele começou a escrever porque ele teve uma formação antes da doença desenvolver.

Então às vezes você pega indivíduos que nascem e depois, às vezes, você pega indivíduos que adquirem. O mais difícil é quando você tem um indivíduo que era totalmente perfeito, entrou na contramão cheio de cachaça e duas semanas depois ficou paraplégico, ficou tetraplégico, ficou deficiente mental, ficou deficiente físico, visual, uma imagem horrível. Então nós temos tudo isso aí quando a gente vai levar em consideração o início do nosso trabalho.

Você já pensou você olhar para uma pessoa e falar assim “nossa cara você está ferrada, hein”, “pode largar você nunca mais vai entender”. Então eu tenho que preparar meus alunos também, até a expressão que eu olho para uma pessoa ela tem que ser uma expressão, não pode ser de espanto, não pode ser de horror, não pode ser de felicidade, tem que ser uma expressão natural. Até isso aí a gente tem que ensinar.

Eu considero que hoje eu tenho mais experiência do que quando comecei. Mas a gente nunca está completo. A gente tem que estudar porque toda hora tem uma coisa nova. Hoje eu aprendi com uma pessoa que só mexia os olhos e ela escrevia palavra só mexendo os olhos, devido a patologia que ela teve, esclerose múltipla. Então nós desenvolvemos um método aqui que o pessoal pegou, depois ficou de dar o aparelho para ela, que era o computador para ser mais rápido, mas no fim não acabou dando. Então eu vejo que às vezes, quando se fala em

pesquisa, essas pesquisas, às vezes tem que criar um produto que seja acessível às pessoas. Olha o tanto que está avançando a mecatrônica, olha o tanto de robô que tem por aí e olha quantas pessoas ainda estão cadeira de rodas. Então não adianta só você fazer, resolver o problema de um. Nós temos que resolver o problema de muitos quando falamos em pesquisa. E temos que fazer com que este material seja acessível a muitos. A grande bronca que eu tenho, a grande mágoa que eu tenho é que para você fazer hoje equipamentos e dar a essas pessoas essa vida melhor é caríssimo, é só para quem pode mesmo. Isso é uma bronca que eu tenho. Se eu fosse cheio da nota eu ia fazer chegar a mais gente.

Eu tenho que capacitar todo mundo que quer fazer pesquisa, mas não é só fazer pesquisa. A gente tem que fazer alguma coisa que seja útil. Não adianta você pesquisar uma coisa que você vai colocar na biblioteca e ninguém vai ler. Eu quero fazer, ensinar esse pessoal, seja portador do que for. Se ele quer fazer pesquisa nós fazer uma coisa que seja útil. Porque tem muita gente que faz pesquisa aí que você não aproveita nada.

Eu tenho a lhe dizer sobre a extensão que tem muito aluno com pouca vontade. E é um trabalho que precisa ser mais conscientizado para que os alunos participem mais. Faz muito tempo que eu não faço extensão, depois que começou a pandemia parece que acabou extensão. Então a gente tem que conversar com esses alunos logo que chegam. Em vez de dar trote, coisa que não interessa, falar para esse pessoal o que que é pesquisa, o que que é extensão.

Nós lançamos um projeto para portadores de escoliose. E foi aberto à toda cidade e nós promovemos aí um tratamento de muitas pessoas. Algumas nós conseguimos tirar do tratamento cirúrgico, outras nós conseguimos eliminar até o colete e outras infelizmente tiveram que fazer cirurgia porque estava em estado bem avançado. E muitos desses alunos que vieram participar do projeto eram alunos que quando jovens tinham feito a cirurgia porque não tiveram oportunidade de ser orientados. E é um projeto que infelizmente não poderia ter acabado, tinha que ter ficado continuado.

Eu tentei fazer um projeto com os alunos lá do ESEBA que são cadeirantes, mas você não consegue aluno, não consegue horário. Tem muita gente aí fazendo muita matéria por semestre. Então esse é um outro problema. Então é preciso equacionar melhor a carga horária, trabalhar o aluno quando ele chega, dar condições de ele poder ter horário livre para se encaixar em projetos. Eu acho que isso aí, isso tudo faz parte de um conjunto de ações que precisam ser integradas.

Olha, enquanto professor o mais importante que eu acho é você estar atento ao que está acontecendo a sua volta. Eu tenho que estar sempre atento ao que acontece, eu tenho que ter

uma perseverança grande. Porque para você às vezes conseguir com que uma coisa dê certo é preciso às vezes várias tentativas. Então você tenta, erra, tenta, erra, tenta, acerta um pouco, tenta, acerta mais um pouco, tenta e acerta. Aí vem alguém depois e olha e acerta mais um pouco. Então é preciso ter perseverança, é preciso ter persistência, é preciso ter bastante observação, ter um conhecimento anatomo-funcional, saber o que é aquela estrutura do corpo fácil. E que outra estrutura do corpo pode ajudar aquela quando ela está com deficiência. Nós temos dois olhos, se os dois olhos fossem deficientes a pessoa ia ter uma cegueira total. Mas se ela sofre acidente no olho e no outro não, aí ela vai desenvolver um tipo de visão. Aí você vai ter que preparar a pessoa para ela se enxergar corporalmente com um olho só. Então tudo isso daí precisa ser ensinado, tudo isso é um processo que você tem que passar para as pessoas. Quem nunca ensinou a primeira vez vai ter que estudar, vai ter que ver na literatura para aprender a primeira vez e para poder fazer.

Uma vez eu fui atender um paciente que falou “você já atendeu um caso igual ao meu”, eu falei não. “E aí como é que você vai fazer?” Eu falei assim “olha eu vou estudar e vou aprender e vou fazer, você está a fim?” “Estou, vamos lá”, então eu falei “então vamos”. “Você vai desistir de mim?” E eu falei jamais. Enquanto eu puder estudar e puder desenvolver eu vou saber. Isso foi há trinta anos quando não existia nem computador, só existia livros. Então eu tinha que ir em bibliotecas, e não era em todo lugar que tinha esse livro, Uberlândia não tinha nem fisioterapia quando eu cheguei aqui. Então a força de vontade, de quem quer ajudar, de quem quer ser profissional, tem que ser muito grande. Formar qualquer forma, agora para ser profissional são poucos. E isso se aplica tanto para a docência tanto para outra área específica, que no meu caso é a Fisioterapia.

Você pode ter certeza que o que eu não sei daqui um mês eu estou sabendo e eu não tenho vergonha de falar que tem certas coisas que eu não sei. Mas eu vou aprender. Então o que eu não sei hoje eu vou aprimorar. Às vezes o aluno me pergunta alguma coisa na sala de aula e eu falo “eu não tenho resposta para sua pergunta agora, mas na próxima aula vou ter”. Então, é lógico que se cair alguma coisa que eu não sei, eu vou falar com você que eu não sei, então eu vou lá, vou estudar e vou aprender. Porque se por exemplo, eu parar de dar aula eu não vou saber. Então parou, acabou. Mas tem muita gente que me procura “professor, você já viu um caso desse?” Pela antiguidade, pelo tempo e às vezes se surpreendem porque eu falo “não, eu não eu não vi, mas eu vou estudar esse caso”.

Eu peguei o caso de uma menina que teve lesão medular completa e eu peguei o caso dela e ninguém falava que ela ia andar e ela andou, ninguém falava que ela ia nadar e ela nadou,

ninguém falava que ela ia andar de caiaque e ela andou de caiaque. Então depende, às vezes, muito do que a pessoa gosta. Tem pessoas, por exemplo, que devolveram uma sensibilidade muito grande para pintar com a boca porque só tem movimento na boca, são tetraplégicos. Tem outros que movimentam os olhos. Então a gente tem que criar em cima daquilo que está acontecendo naquela hora, e quando Deus ajuda é melhor ainda.

Voltando para minha atuação enquanto professor, aqui para nós falta muita coisa como equipamentos melhores para o aluno ter uma aula gravada, ter uma aula copiada, ter acesso a uma aula depois, nós não temos nada disso, certo? Isso que favoreça, por exemplo, o deficiente visual, que favoreça o deficiente auditivo, não existe nenhuma adoção de recurso para isso. Então se você falasse assim para mim “hoje a gente se vira como é que pode” porque recurso não tem. Então acredito que falta muito recurso, muito recurso mesmo. Eu já tive colegas que subiam três andares com uma aluna no colo. Por que não colocaram a sala dela no térreo? Então falta recurso e falta muito. Eu não saberia te dizer agora que tipo de recurso falta, mas se eu pesquisar eu te falo.

Quando você entra numa APAE, por exemplo, que é docente e é terapeuta lá dentro. Eu trabalhei na APAE dois anos na minha vida. Quando o aluno vinha fazer fisioterapia, por exemplo, a gente queria saber qual é a posição que ele tinha que ficar na escola para ele poder manter a cabeça sustentada para ele poder assistir o professor. Então eu me preocupava em capacitá-lo na força muscular. O outro capacitava em manter a visão num determinado ponto. Então quando a gente trabalha com ser humano, às vezes você precisa da equipe de reabilitação. Até o professor das escolas me chamava para saber onde aquele aluno se senta melhor, aquele que tem uma acuidade visual diminuída, qual é o melhor lugar para ele se sentar, quando o aluno tem problema de coluna. Ninguém faz isso, todo mundo acha que pode resolver sozinho.

Eu acho que as pessoas podiam se comunicar mais, mas na verdade o que as pessoas não querem é arrumar serviço, optam pela praticidade. Se a pessoa que está com deficiência não reclamar, toca o barco. Eu acho que isso acontece porque as pessoas que podem e devem, precisam se envolver não o fazem de uma maneira completa. Porque, eu por exemplo, sou professor, para cima de mim tem coordenador, para cima do coordenador tem diretor, para cima do diretor tem reitor, tem várias unidades. Quando você vai pedir alguma coisa, até chegar naquela pessoa lá em cima já acabou o semestre.

Eu trabalho desde 1989 na UFU. Eu fui técnico-administrativo até 2002. Eu atendi no hospital e na clínica de fisioterapia da Educação física. Nunca ouvi falar se tem um núcleo de

acessibilidade aqui. Eu sei muito das deficiências motoras e físicas, mas das outras deficiências não sei onde recorrer ajuda para os alunos deficientes.

Eu sou voluntário para os deficientes visuais. Tem muito deficiente que liga para mim, liga para minha mulher e pede para a gente ver conta, ver dinheiro para eles, ver um monte de coisa. Então sempre que eu posso eu também participo, eu acho isso um trabalho bonito. É uma pena que eu não tenho conhecimento e não tenha sido convidado, porque tem um recurso na engenharia, que eles executam esses materiais. O pessoal da Eletrônica que faz isso daí, o pessoal da Computação faz. Quando eu fui aprender a mexer com computador, que eu fui dar acessibilidade aos idosos, isso foi um trabalho maravilhoso para mim. Então, você veja, eu não tinha nenhuma deficiência, o que que eu tinha, tinha idoso que não tinha medo. que não sabia mexer, que tinha dificuldade de leitura, tem gente que parou no primário. Então quando você vai ver tem muita gente precisando de coisas assim.

Agora eu não sou da área específica de você de trabalhar com aluno incluso. Às vezes ele está lá dentro, está na sala e eu tenho que dar aula para ele. Aí reúne o departamento e o departamento resolve o que faz com ele. A gente adapta o curso ao que ele pode fazer.

Assim, tudo que a gente quer fazer, mas não faz uma propaganda, não chega no conhecimento dos outros. Eu tenho costume de falar para os alunos o seguinte: se você tem um peixe para vender, você tem que anunciar. Então se existe um setor de acessibilidade, por exemplo, ele teria que se preocupar com todo tipo de pessoas deficientes que vai entrar e onde ela vai circular. Então eu sei olhar muito bem a parte de barreira. Eu sei olhar muito bem como uma pessoa tem déficit de força muscular. Eu sei olhar muito bem quando uma pessoa tem uma alteração postural. Eu sei ver quando uma pessoa tem uma atrofia num órgão. Eu sei ver, por exemplo, quando uma pessoa fez uma cirurgia e ela está com uma sequela daquela cirurgia. Que são coisas que podem ser feitas concomitantemente ao curso, a qualquer curso que ela esteja fazendo.

Eu tenho uma pessoa, por exemplo, que tem deficiência visual que não dá para praticar uma atividade física porque ela pode se machucar correndo, trombando, caindo. Mas ela pode fazer uma atividade na água. Ela pode melhorar a sua força, sua qualidade de vida, sua disposição, seu humor, relaxar. E isso a gente pode estar desempenhando dentro das atividades de extensão, gerando inclusive áreas de pesquisa. Então o que eu acho que precisa fazer é, se a gente está à frente disso daí, se dirigir aos outros cursos. Convidar professores, colocar o que existe de acessibilidade na UFU e ver entre as unidades acadêmicas o que já existe. Por exemplo, uma unidade que tem o setor de reabilitação e de prática esportiva que fica parado é

a Educação Física. Então você vê tudo aquilo lá parado e ninguém usando. É muito triste. Então a minha sugestão é esta. Outra sugestão que tenho é de criar um jornalzinho. A gente devia ter um jornalzinho eletrônico bem feitinho, bem arrumadinho, com todo mundo mandando as notícias lá, assim ficaria mais fácil a divulgação, de projetos não só de acessibilidade de pessoas deficientes, mas projetos bons de reabilitação, como o que tenho, por exemplo, um projeto para atendimento de pós-mastectomizada.

Eu estou de abono permanência, eu talvez fique mais um ano ou talvez saia. Eu só não pedi para sair ainda porque eu acho que agora eu estou no meu melhor momento de passar as coisas para meus alunos. Eu estou com paciência, eu estou com vontade, eu estou com didática, eu estou com ânimo de fazer isso, eu estou num pique. Tem gente que já está morrendo na pandemia, eu estou no pique. Eu fico torcendo para ter coisa para eu fazer. Principalmente atender meus pacientes. Infelizmente a gente parou os atendimentos agora durante a pandemia porque a gente tem que cumprir ordens. Eu fui favorável a continuar, e olha que eu sou cardiopata, hipertenso, sessenta e dois anos, diabético, e ainda quero conviver com as pessoas.

5.7. Marta Aprendente: *aprendendo com os/as educandos/as com deficiência*

Meu nome é Marta Aprendente, inicialmente me formei em Ciências Biológicas Bacharel e Licenciatura, e tenho doutorado em Educação. Sou docente na UFU há 14 anos.

Eu penso que a educação é um dos pilares fundamentais da formação humana. É ela que vai nos constituir, nos formar como sujeitos, é lógico que eu estou falando da educação como um todo e não da educação escolar propriamente dita. A educação deveria ser para todos, mas infelizmente porque a nossa constituição prevê que ela é para todos, dever do Estado. Entretanto não é bem assim que acontece porque as gerações anteriores também foram privadas de acesso à educação e hoje nós temos os frutos desta possibilidade de acesso de grande parte da população ao conceito mais amplo de educação. Ter acesso aos conhecimentos, aos conhecimentos científicos, aos conhecimentos historicamente construídos, aos princípios éticos e enfim, então infelizmente ela não é para todos, deveria ser.

Na UFU eu acredito que há uma tentativa, há um projeto de inclusão. Entretanto eu penso que faltam ainda condições para que isso se efetive a começar pelo número de pessoas disponíveis por exemplo no CEPAE que hoje é DEPAE, que é o lugar que atende às deficiências e eu acho que ainda faltam pessoas e faltam condições de formação para os professores. Muitas vezes nós vamos para a sala de aula sem sequer sermos informados ou orientados que teremos

estudantes com deficiência e nem sabemos como nós vamos recebê-los. Eu mesma já fui para turma e levei atividade que por exemplo precisava de leitura prévia, ou melhor dizendo que precisava de leitura lá durante a aula e eu nem sabia que teria estudante com deficiência visual ou então como já levei música tendo estudante com deficiência auditiva. Então na verdade a gente precisaria de ter uma equipe mais bem estruturada, que garantisse a permanência, a educação de qualidade e por consequência a conclusão dos cursos de graduação.

Além disso, nós não temos todo o acervo de biblioteca disponível, por exemplo, em Libras, em Braille. E nós não temos pessoas capacitadas para nos ajudar nisso então as tecnologias assistivas eu não as conheço com profundidade, mas quando que eu precisei eu percebi que não são em quantidade suficiente.

E infelizmente eu tenho que dizer que a acessibilidade arquitetônica é muito insuficiente, eu acho que as pessoas com deficiência, com necessidades especiais ainda são muito pouco vistas, são muito pouco reconhecidas no ambiente da universidade, embora o discurso seja de acesso, permanência e inclusão. Entretanto, arquitetonicamente falando nós não temos no meu entendimento as condições adequadas de jeito nenhum, as calçadas são ruins, os elevadores, o acesso aos prédios, o próprio transporte, eu acho que as moradias também, eu acho que nós temos muito o que melhorar ainda. Então de forma nenhuma, na UFU não tem equidade de condições para receber os alunos com deficiência, tem uma tentativa, mas que ainda está longe de ser a ideal ou a que atenda com equidade a todos.

Agora em relação às minhas práticas, eu até respirei fundo aqui, eu juro para você que eu gostaria de dizer elas são inclusivas. Entretanto acho que não são porque me falta também a formação. Então como eu me defini, eu sou aprendente disso, nem sei se eu farei se eu serei assim uma esclarecida. Mas eu depois de saber, depois de tomar conhecimento da existência de alguns estudantes, de algumas estudantes deficientes a gente procura incluir, consigo? Acho que não, eu tento, mas eu ainda tenho muito o que aprender.

Por exemplo, se eu tivesse que falar das estudantes ou dos estudantes surdos eu não domino Libras, então eu nunca me comunico de forma direta com esses e essas estudantes. Os estudantes ou as estudantes com deficiência visual eu não sei se eu falo em um tempo entendível, em um tempo hábil para a organização desse ou dessa estudante para a compreensão do que eu estou falando. Eu já trabalhei duas vezes com 3 alunas surdas simultaneamente na sala de aula e enquanto eu não tinha a presença dos intérpretes eu não podia conversar com elas ou me dirigir a elas. Os intérpretes apareciam em todas as aulas, mas naqueles momentos iniciais, de trocas de conversas informais eu sempre precisava da ajuda de algum colega

estudante que sabia se comunicar, então é uma deficiência na minha formação é uma falta mesmo de condições para que eu consiga estabelecer esse contato melhor.

E assim, eu não tenho um método específico, eu vou aprendendo. Quando eu convivi por exemplo com uma aluna com deficiência visual, eu fui aprendendo ao longo do percurso, ela pedia me pedia autorização para gravar as aulas, ela tinha lá o programa de computador, tinha as colegas muito solícitas e solidárias a ela. Nas vezes que nós saímos a campo juntas ela sempre estava com as colegas, eu sempre procurei me dispor, me oferecer, me solidarizar da melhor maneira possível. Mas eu não tenho esse método, eu vou aprendendo, eu vou me organizando à medida que as necessidades vão surgindo. Muitas vezes, inclusive acho que é bom deixar o registro, o DEPAE nem nos dá as condições para sair da UFU e eu por exemplo sempre trabalhei com estágio supervisionado, nós precisamos de ir para a escola, nós precisamos de ir em outros espaços de formação de aprendizagem não-formal e eu já convivi também com professores que precisaram ir a campo, estou lembrando aqui das saídas com essa aluna com deficiência visual na disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências, e ela precisava sempre de algum colega ou uma colega se dispor para ajudá-la na locomoção, então isso nos deixa um pouco angustiados.

Então a gente, a gente eu digo os professores universitários. Mas eu vou colocar só na primeira pessoa do singular e falar só de mim, mas eu penso que talvez seja estendível aos demais colegas, a gente esquece e eu não sei se é até uma forma mecanismo de autodefesa, das diferenças e as diferenças incluem as deficiências, as dificuldades, as limitações. Então quando a gente vai pensar em planejamento, quando a gente vai se organizar para as atividades de pesquisa, de extensão, infelizmente a gente deixa essas deficiências de lado. Isso não está, nas minhas palavras, impregnado na nossa formação, então quando a gente tem algum ou alguma estudante com uma determinada deficiência, isso nos obriga a fazer esse planejamento inclusivo ou pelo menos de tentá-lo. Mas quando a gente não tem, tudo se torna muito normal, entre aspas, tudo normatizado e parece que todo mundo vai enxergar bem, ouvir bem, falar bem, andar bem, compreender bem e não ter nenhuma limitação, nenhuma deficiência. No meu caso eu tenho uma irmã que faz uso de andador porque ela teve um acidente, então nas relações interpessoais eu costumo pensar um pouco nisso, mas eu vou confessar que quando ela não está comigo às vezes isso passa despercebido, então não sei se nós fazemos planejamento inclusivo não. Eu acho que não.

Bom, para ser professora de estudantes com deficiência eu acho que preciso saber que essas pessoas são capazes tanto quanto as outras, com perspectivas e aprofundamentos

diferentes. Então eu preciso saber do conteúdo, eu preciso de saber do relacionamento humano e para mim as relações interpessoais são fundamentais. Eu preciso que haja uma discussão das políticas de acesso para que esses estudantes considerados com deficiência sejam capazes de ter autonomia de pensamento, de mobilizar saberes, mobilizar recursos de como eles podem e devem ser atendidos.

E como professora de curso de licenciatura eu penso que educandos com deficiência e educandos sem deficiência eles precisam ter saberes da docência própria, então eles têm que ter os saberes do conhecimento; os saberes pedagógicos; eles tem que ter os saberes das relações interpessoais; os saberes humanizados, de saber de ouvir, de saber processar, de saber dialogar, de saber negociar; o saber do conteúdo, então eu acho que a gente não deveria ter essa discriminação, os com deficiência tem que saber isso os sem deficiência tem que saber daquilo, todo mundo tem que saber tudo dentro de suas possibilidades. Eu já trabalhei como eu disse com essas 3 estudantes surdas em 2 disciplinas diferentes, em ambas nós fomos para a escola. Uma delas era didática e nós fomos para a escola, fizemos um planejamento de aula e eu precisei na verdade negociar esses saberes lá com os estudantes da escola, eram crianças do 3º ano do Ensino Fundamental e eu precisei de dizer para eles como é que eles receberiam as 3 estudantes surdas, por outro lado em outra disciplina de Estágio Supervisionado I, que foi na Educação Infantil, eu também precisei de ir até a escola onde elas realizaram as atividades de estágio, negociar como que elas seriam recebidas, então no fundo eu acho que os saberes são mais necessários para quem vai conviver com elas.

Eu penso que deveria ter, vou reforçar isso, a questão humana para que a gente não trate essas pessoas como coitadas, como dignas de dó, mas com respeito que elas merecem. Então não dá para gente ficar assim no plano do voluntariado, eu também convivi e convivo com pessoas com limitações físicas e às vezes por exemplo, para ir de um lugar para outro, a gente precisa de contar com o apoio de alguém para carregar, de alguém para empurrar, então precisaria de ter um pouco dessa autonomia então essa necessidade formativa de respeitar o outro, acho que isso é importante.

Então a UFU oferece alguns cursos na formação docente, cursos de Libras, cursos de relações interpessoais, de convivência. Mas de novo o que eu acho que falta são pessoas capacitadas para nos orientar porque dizer das regras, dizer das necessidades, nos ensinar as técnicas são coisas importantes, mas nós precisamos de alguém que nos apoie, que esteja com a gente todo dia, que a gente possa contar e não ter que ficar assim quase que implorando. Eu acho que a UFU teria que ter mais recursos humanos, mais tecnologias assistivas, mais

condições para gente saber. Mas eu também quero destacar que o saber da inclusão é essencial, é fundamental nas relações humanas, mas pode não ser o campo de interesse de entendimento, de investimento formativo daquele docente, por exemplo, aprender Libras seria uma segunda língua eu que eu posso considerar como sendo alemão, francês, italiano ou inglês, mas eu posso não me identificar com esta área, então se eu não me identifico eu vou desprezar o estudante que precisa de Libras? Claro que não, assim como eu recebo um estudante que fala francês num intercâmbio, eu não necessariamente preciso dominar o francês, mas eu preciso saber como comunicar com ele, eu preciso saber quais estratégias com quem eu posso contar eu acho que é um pouco disso.

Durante o ano de 2014 eu fiquei a frente da Divisão de Formação Docente, a DIFDO e por estar lá durante esse período de 1 ano, houve inúmeras ações no sentido de palestras, de formação para as diferenças, para as relações étnico raciais. Como eu era coordenadora eu assisti a todas, participei de palestras e algumas atividades bastante pontuais. Então assim, um curso de Libras, um curso de tecnologia assistiva.

5.8. Paula Exigente: *a falta de oportunidade de fazer uma prática educativa inclusiva é frustrante*

Eu sou a Paula Exigente, sou formada em Agronomia e tenho doutorado em Fitotecnia (Produção e Melhoramento de Plantas) sou docente na Universidade Federal de Uberlândia há 7 anos.

Eu entendo a educação como transformação, como melhoria, desenvolvimento para um mundo melhor, para realização. Acho que transformação se fosse definir numa palavra. E acho que a educação para todos e todas. Eu falo no sentido assim, por exemplo, as pessoas com necessidades especiais, que também estejam incluídas no grupo para aprender, que não sejam deixadas de lado, eu falo assim, mas eu não tenho tanto conhecimento.

Eu achei até curioso vocês mandaram o e-mail, e falaram que eu tive alunos especiais, mas essa informação não chegou até mim, nem do ponto de vista dos alunos nem da coordenação. Então, vocês me mandaram o e-mail, eu mandei e-mail para coordenação perguntando que alunos foram esses, e ela me mandou uma lista de mais ou menos uns quinze... E parece que eles usavam aparelho auditivo, eu acho que a maioria era nesse sentido, mas ela não me deu detalhes... E eu falei: “ah, talvez o pessoal da entrevista vai saber me falar alguma

coisa”, mas eu acredito que teve uma falha no sistema, digamos assim, porque nós teríamos que ser comunicados, tínhamos que ser preparados para isso também.

Eu sei que existe, mas é uma coisa que eu não sei muitos detalhes, por quê? Porque eu nunca precisei e talvez até precisei, mas eu não soube, não fui comunicada. Nem os alunos e nem ninguém me falou nada, então eu não percebi e passou despercebido. Portanto eu tive alunos com deficiência e não tive como atendê-los talvez, da forma que eles mereciam, e por um lado assim, aí eu não sei se é uma vantagem ou desvantagem, porque aí todo mundo ficou no mesmo grupão, só que talvez, poderia ter tido um olhar diferente para eles, mas só que eu não recebi essa informação, então eu não consegui perceber isso ao longo dos semestres, essa necessidade especial, digamos assim.

Ao descobrir isso eu fiquei um pouco triste, eu falei: poxa eu podia ter tido um olhar diferente. Eu fiquei triste por um lado porque eu achei que foi uma falha grave do sistema, da coordenação, e até questionei eles, falei assim: precisamos ter conhecimento disso, nas próximas turmas eu quero saber. Mas ao mesmo tempo, eu me considero assim, muito solícita e muito aberta, eu não sou do estilo que chega lá e dá o conteúdo e vou embora. Eu gosto de conversar, eu faço roda de conversa nas primeiras aulas, eu tenho um projeto que chama “Contando a minha história”, então eu faço cada aluno ir lá na frente no primeiro dia de aula ou até os três primeiros dias para eles contarem de onde são, o que eles esperam da disciplina, se eles já passaram por alguma dificuldade.

Eu tento muito trabalhar essa questão da depressão, porque como eu sou tutora do PET, eu tenho muito conhecimento de alunos com depressão, no ano passado tivemos um aluno que suicidou, então isso mexe muito e eu tento muito trabalhar nesse sentido. Percebi que mesmo eu fazendo eles irem lá na frente, se apresentar, falar da vida deles, nenhum se sentiu à vontade para falar alguma coisa nesse sentido de que, tinha alguma necessidade especial. Então, o sentimento que queremos que seja educação para todos, trabalhamos isso, mas como eu já falei, tem essa falha mesmo no sistema, e tem as leis, tem a exigência, mas infelizmente nem todo mundo atende né.

Eu acredito que a inclusão na UFU é bem pouca assim, é bem irrisório perante o que realmente tem de necessidade. Acho que tem que melhorar ainda, muita coisa. Por exemplo, a questão da estrutura eu até vejo que aparentemente está ok, pelo que eu percebo a maioria dos campus, todos os campus acredito que têm as rampas, têm elevador, tem tudo que propicia a acessibilidade. Mas por exemplo, no campus Umuarama se eu for parar agora para lembrar elas

não são bonitinhas não, não estão em perfeitas condições para gerar essa facilidade não, assim, não são.

Eu não tenho conhecimento sobre tecnologias assistivas, sobre material acessível. É isso que eu acho, por exemplo eu estou há sete anos na UFU como docente, e em nenhum momento eu entrei no site da UFU, acredito que não acessamos no geral, o site naquela página do núcleo de acessibilidade. Vemos que tem alguma coisa ou outra, mas como nunca tivemos essa necessidade, por exemplo, eu estou com um aluno que está com essa exigência, com essa necessidade, então deixa eu desenvolver essa parte aqui para eu atendê-lo melhor.

Por exemplo, agora que está com esse ensino remoto, que está tendo vários cursos de como usar o Moodle, de como é que mexe nisso e naquilo, mas no geral assim no começo eu sentia um pouco de dificuldade. Antes do ensino remoto, tínhamos que aprender, sofrendo mesmo, encarando, perguntando para um e para outro, mandando e-mail para o setor, e tudo mais. Então eu vejo que tinha que ter algum um estímulo maior, uma formação maior nesse sentido mesmo.

Acredito que quem mais procura saber mais informação é quem está com alguma necessidade nesse sentido, para atender algum aluno, para tentar trabalhar melhor. Então assim, eu vejo que o sistema está falho nesse sentido, de que não é exigido que cada professor faça um curso tal, uma preparação tal, não tem! Ninguém nunca me exigiu isso.

Eu acho que tinha que ser uma exigência mesmo, tinha que ser assim, o professor entrou na universidade ele tinha que passar por um treinamento. Para vocês terem ideia, nós entramos e nem conhecemos nossos colegas de instituto, vamos conhecê-los depois de muito tempo. Hoje tem colegas que entrou há mais de um ano, eu nunca encontrei, ninguém nunca me apresentou.

É até difícil de pensar se minhas práticas são inclusivas, porque eu não sei... Eu vou dizer que sim, porque no sentido de que eu dou muita liberdade, quando os alunos eles têm alguma questão especial, eu sempre falo: entra em contato comigo, manda e-mail. Dou até meu número de telefone, eles podem ligar, mandar mensagens no WhatsApp e tudo mais. E engraçado que em algumas turmas atrás, dois alunos já me mandaram mensagem falando que estavam sentindo depressivos, estavam sentindo mal, que queriam conversar, queriam falar, que não estavam tendo condição de fazer a prova naquele dia, então eu dei um outro momento para eles, falei para eles fazerem quando se sentirem bem. Então assim eu, eu tento ter esse olhar mais humano. Eu falo que sou exigente no sentido de que a gente tem as regras lá, tem as provas, tem tudo, então é nesse sentido, de que não deixo o sistema também virar uma bagunça. Mas tento ser mais humana a todo momento, de tentar ouvi-lo.

Em relação aos alunos com deficiência, então no caso eu tive um aluno que usava aparelho auditivo e com certeza, se eu soubesse eu teria feito diferente. Já levei vídeo, já coloquei lá um som, e com certeza ele deve ter se sentido prejudicado. E se eu tivesse tido conhecimento eu teria feito diferente.

Se eu soubesse desse aluno, eu aplicaria métodos diferentes em minhas aulas. Por exemplo, eu levei uma entrevista uma vez, de um pesquisador que estava falando sobre o tema da aula, eu poderia ter levado essa entrevista impressa, e ter feito grupos para eles (os alunos) discutirem, para lerem juntos. Poderia ter feito diferente, ia tentando adequar, e se eu não soubesse também, eu ia pesquisar, eu ia tentar entender e ver a melhor forma de incluí-lo.

Eu acredito que a minha formação não trabalhou nesse sentido, eu não tive disciplina, eu não tive nem comentários assim: vamos refletir sobre esse assunto. Não tive durante a pós-graduação, por exemplo, então se surgisse a necessidade eu ia ter que correr atrás, por mim mesma, eu teria que procurar na UFU quem pudesse ajudar, dos setores e tudo mais. Mas durante a formação eu não tive não. E acredito que essa formação é necessária para que façamos um trabalho inclusivo. Acho que já passou da hora mesmo. E inclusive é alguma coisa que as pós graduações tinham que trabalhar muito assim nesse sentido, não tem nada assim.

É... se for ver assim do ponto de vista de formação, a gente não teve assim, nenhuma disciplina que, por exemplo, minha pós-graduação foi para cientista e para pesquisadora. Mas eu quis ser professora porque já era um sonho desde criança, então eu fui naquele caminho. Mas realmente, a pós-graduação ela trabalhou mais no sentido de pesquisa mesmo, eu tive o estágio na docência, mas que eu ainda considero que é muito pouco. E é um estágio que você vai estar junto com outro professor, e a maioria das vezes aquele professor também não teve essa formação, então vai virando uma bola de neve. E não tem uma disciplina assim específica, e o que a gente acaba fazendo é muito por intuição mesmo, é por amar a profissão, por realmente querer.

Eu sei que muitas pessoas que acabam caindo na profissão docente meio que de paraquedas, porque não era muito primeira opção de vida. E cada um vai apresentando suas dificuldades, dificuldade de passar um conhecimento, dificuldade de lidar com situações diversas. Enfim, eu acredito que é isso, é saber e ter conhecimento do que está passando, é amar a sua profissão, é estar ali mesmo com todas as dificuldades que sabemos que existem no sistema.

Então às vezes você desestimula em alguns momentos, por exemplo, como esse caso, como que a gente está com quinze alunos com deficiência, foi o dado que a secretária passou,

como que eu tive quinze alunos com deficiência ao longo desses anos e ninguém nunca me falou nada? Então é uma coisa que desestimula, mas isso também não é para eu desistir, falar: ah, então eu não estou nem aí porque já passou também, que continue assim, não! Agora é a hora de eu correr atrás e a todo semestre procurar saber: nesse semestre eu tenho alguém com alguma necessidade especial? Para que eu consiga correr atrás e trabalhar para que eu possa exercer meu trabalho da melhor forma possível em que a pessoa (com deficiência) se sinta incluída ali naquele grupo, sinta a diferença no tratamento. Eu acho que é isso, é ter amor pelo o que faz mesmo, correr atrás, se aparecer alguma necessidade especial, o professor ir lá, procurar ajuda, se informar se ele não tiver condição para isso, acho que é nesse sentido.

Se porventura eu tiver outro aluno com deficiência e se ele não se apresentar como, eu vou tentar conversar, chamar, falar: está tudo bem? você está conseguindo acompanhar as aulas? Porque eu estou sempre perguntando para todos alunos, no geral. Às vezes eu tentaria fazer isso mais individualizado, que talvez a pessoa se sentisse um pouco mais à vontade para falar, eu poderia chegar em um por um e falar: está entendendo? Está conseguindo acompanhar? Eu já tive alunos que tem dificuldade nesse sentido, por exemplo, de aprendizagem, e eu tinha o olhar sensível e repetia várias vezes, porque o professor também consegue perceber quando é o aluno que está conversando, que está saindo toda hora da sala de aula, que não está nem aí e de repente ele chega no final e fala: ah não entendi. Mas não entendeu porque não estava lá, porque ficou no celular e tudo mais. Nós professores conseguimos perceber aquele que realmente está com dificuldade, que é uma deficiência que ele tem de aprendizagem mesmo, então para este aluno repetimos quinhentas vezes se for preciso e com o maior amor possível, pra ele se sentir bem e não se sentir constrangido.

Porque eu lembro bem, durante a minha graduação, que às vezes tinha alguma disciplina que eu tinha um pouquinho mais de dificuldade, então eu gostava quando o professor era mais humano, que ele tinha um olhar e repetia o que eu perguntava, uma dúvida que às vezes era idiota para alguns colegas, mas que era a minha dúvida e ele repetia, então eu tomo como inspiração esses professores também que me fizeram sentir bem, que não me deixou constrangida. Então eu tentaria fazer isso também.

Eu acho que poderia ter uma disciplina para refletir um pouco sobre isso, para nós docentes termos um pouco mais de conhecimento, porque é aquela coisa, nós até sabemos, nós até fazemos, mas sem muito ter refletido, pensado muito sobre isso. Eu acho que poderia ser nesse sentido, alguma disciplina, também, que falasse sobre possíveis práticas que têm sido

utilizadas, que são eficientes, porque às vezes a gente acha que um jeito é muito bom, mas não é.

Então com certeza deve existir trabalhos que mostram que prática X ou Y é melhor que do que a W, por exemplo. Falar sobre essas práticas, para nós refletirmos sobre o assunto e falar: ah, se aparecer essa necessidade, como é que eu devo trabalhar aqui, que atividades que eu preciso fazer que seriam mais eficientes para que a pessoa com deficiência possa se sentir bem, para ela se sentir inclusa naquele grupo. Acho que nesse sentido.

Portanto, o primeiro ponto é falar sobre o assunto, porque ninguém trata disso na pós-graduação. Acho que começa tudo daí, começar a falar sobre o assunto, e a partir daí vamos tendo um pouquinho mais de conhecimento, vai surgir as diversas disciplinas, as diversas áreas que a gente teria que entender e refletir um pouco mais sobre. Porque aqui por exemplo, vocês são mais educação mesmo, vocês com certeza têm mais educação do que nós né. Então às vezes, existir essa... essa parceria aí entre os institutos, entre as pós-graduações. Acho que seria essa a ideia.

Eu acho que teria que ser trabalhado assim desde a base, a pessoa que vai virar um professor, ela vai fazer uma pós-graduação, hoje você não vira docente da universidade se não tiver uma pós-graduação, e eu acho que teria que trabalhar junto aos programas de pós-graduação em disciplinas voltadas mais para questões de inclusão de pessoas com deficiência, e aí fazer uma parceria entre os institutos, os institutos da educação, aqueles que têm mais conhecimento, que já trabalham há mais tempo com isso, para que a gente consiga trabalhar mais nesse sentido. Porque se colocar o pessoal só das Agrárias para trabalhar, não vai ter o mesmo efeito, não vai ser tão vantajoso, digamos assim, do que fazer uma parceria entre institutos, para que eles possam passar essa ideia, ideia de disciplina, a gente poderia ter duas, três disciplinas mais nesse sentido, eu acho que já daria um salto bem grande assim, a fim de ajudar nessa inclusão aí.

O núcleo de acessibilidade poderia fazer cursos ou palestras, roda de conversa. Eu acho que começar fazendo uma visita aos institutos da pós-graduação e combinar por exemplo um primeiro encontro, um primeiro contato ali entre todo mundo, uma palestra por exemplo, eu acho que seria um ponto inicial para surgir depois mais coisas que teriam mais efeito, digamos assim.

Eu acredito também que se trabalhar, principalmente na semana de recepção dos ingressantes é porque geralmente quando tem alguma necessidade especial, a pessoa entra com ela e eu acredito assim, que desde o começo já trabalhar com os alunos também, porque às

vezes tem uma pessoa que começa, desenvolve uma deficiência, alguma necessidade e ela também não se aceita, ou ela fica com problema de auto estima, ou ela tem problema de se relacionar, porque vai sofrer bullying, então ela vai ser uma pessoa mais na dela, introvertida, e isso vai acabar prejudicando em tudo, em todo o transcorrer da vida dela na universidade, então eu acredito que trabalhar também no sentido de aceitação, de mostrar que é só uma característica, que a pessoa não é menos do que a outra. É, acredito que nesse sentido também seria legal uma conversa nos primeiros dias de aula, a pessoa se aceitar e está tudo bem, e você está numa universidade que tem condição de te receber bem, você vai estar incluído aqui, e eu acho essa uma integrativa legal porque ela tem os professores juntos ali se apresentando, principalmente na Agronomia é assim, e... e tá com os alunos que estão entrando, então isso vai ser uma conversa que vai tocar tanto os alunos quanto os professores também, para que já comecem a perceber e falar, realmente, vamos pensar sobre isso, vamos trabalhar nesse sentido. Tá que vá tocando ali o coração de cada um e os alunos se sintam bem, se sintam à vontade, e que eles não sintam que são menores, que está tudo bem, é só uma característica assim como tem gente de cabelo loiro, outro moreno, ele tem essa característica e está tudo bem, não é menos do que o outro. Eu acho que nesse sentido seria legal.

5.9. A educação para todos/as que não é para todos/as

Em nome dos princípios democráticos, os documentos legais que regem sobre os direitos fundamentais do ser humano concebem a educação como direito inalienável de todos/as, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo 26º

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função de seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância, a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

Foi com base nesses preceitos que a CF/88 instituiu os princípios da educação para todos/as. Porém, uma seção nessa legislação não é o bastante para garantir uma educação de qualidade para todos/as, tanto que os/as colaboradores evidenciaram isso de distintas formas:

Na Constituição está assim que é para mundo, que todo brasileiro tem que ter acesso à educação e o governo tem que providenciar esse acesso, tem que dar esse acesso, mas infelizmente isso na prática não acontece principalmente o Ensino Superior é para poucos. Poucos porque nós temos poucas universidades federais e estaduais que garantem o acesso para poucos. No ensino infantil teoricamente é para todo mundo porque nós temos muitas escolas, mas vem a questão da qualidade, então é insuficiente, não é igualitária para todo mundo, isso é fato (BRUNO SÉRIO).

Mas, certamente a educação não é acessível a todos e todas, só para ter uma ideia, a gente tem as estatísticas, de quantas pessoas têm acesso, por exemplo, ao Ensino Superior. Então por aí, você já vê que o acesso não é para todos e todas. E mesmo a qualidade do ensino básico, as políticas existentes para a parte de ensino básico, fundamental, também é muito pouco, como que eu posso dizer, não é muito empregado para todos terem um acesso de um ensino de qualidade, salários baixos de professores, a infraestrutura das escolas às vezes é precária, muitas escolas de periferia não têm essa parte de computadores, acesso à internet. Então, tudo isso contribui para fragilizar a qualidade da educação e o acesso às informações (EMANUEL JUSTO).

Quando os colaboradores denunciam a falta de qualidade da educação para todos/as estão evidenciando que um dos princípios da educação, que é a garantia de qualidade padrão, que está proposto na CF, não está se efetivando. E, quando o professor Emanuel Justo aponta a questão dos baixos salários de professores/as põe em prova que outro princípio proposto pela CF da educação brasileira está sendo violado, que é a valorização dos/as profissionais da educação.

Se tratando da educação na perspectiva de todos/as na Universidade Federal de Uberlândia os/as colaboradores apontam várias denúncias que demonstram que apesar de haver um movimento em prol da inclusão dos/as educandos/as com deficiência, esta ainda não acontece de forma integral:

[...] o que eu percebi tendo contato com os alunos com necessidades especiais, é que foi dada a possibilidade de acesso, mas eu não vi o suporte necessário para eles, todo suporte necessário para que eles pudessem desenvolver as suas capacidades (LUISA PACIENTE).

Os alunos com deficiência chegam na sala de aula e são recebidos de um modo como qualquer outro aluno regular. [...] E nós temos um número enorme de evasão de pessoas com deficiência, porque se por um lado nós temos a questão das cotas que a gente consegue o ingresso da pessoa com deficiência na UFU por outro lado a gente não consegue proporcionar para esses alunos, ou mesmo servidores com deficiência uma acessibilidade que faça com que eles tenham acesso ao conteúdo veiculado, seja uma sala regular, seja em alguma outra sala ou local, seja em outro setor na UFU. Então a maioria das pessoas entram e têm tanto desafio, barreira atitudinal, barreira

tecnológica, barreira educacional, barreira de sensibilidade e muitas vezes a pessoa simplesmente desiste (MARIA HUMANA).

Eu vejo assim que há um esforço, mas eu acho que também não é uma plenitude. Eu não tive muitos alunos com deficiência, mas os que eu tive eu percebi que há sim um suporte, um estímulo à inclusão para aqueles que entram na universidade. [...] Por exemplo, eu tive um aluno que tinha deficiência mental, tem deficiência mental. O acompanhamento que foi dado a ele eu entendo que foi melhor do que nada, mas ainda insuficiente para necessidade dele, para que ele consiga acompanhar, para que ele consiga realmente ter condições de fazer o curso. Ele teve o acompanhamento pelo CEPAE, que agora mudou para DEPAE. Então, ele teve o acompanhamento no sentido de ele poder fazer provas em outro local. [...] Então a gente preparava a prova, mandava com antecedência e eles aplicavam para que ele tivesse mais tempo, pudesse fazer sozinho, com mais condições. Mas no dia a dia de sala de aula, ele, vamos dizer assim, ficava por conta. E ele realmente sentia bastante dificuldade (MARIANA ACOLHEDORA).

E na UFU não há inclusão, no sentido de não haver equidade nas condições de permanência de todos os estudantes. E isso está muito longe acontecer. A estrutura não foi idealizada para não ter barreiras, pouquíssimas são as exceções. Eu vejo isso principalmente lá no campus de Educação Física [...]. A universidade está longe disso ainda, muito longe. Quando eu falo universidade, eu falo desde a entrada até a saída. E todos os espaços também não são adequados. Qualquer espaço que você imaginar lá dentro ele não tem essa possibilidade que dê ao indivíduo uma acessibilidade, uma independência (MÁRIO EDUCADOR).

Na UFU eu acredito que há uma tentativa, há um projeto de inclusão. Entretanto eu penso que faltam ainda condições para que isso se efetive a começar pelo número de pessoas disponíveis por exemplo no CEPAE que hoje é DEPAE, que é o lugar que atende às deficiências e eu acho que ainda faltam pessoas e faltam condições de formação para os professores. [...] Além disso, nós não temos todo o acervo de biblioteca disponível, por exemplo, em Libras, em Braille. E nós não temos pessoas capacitadas para nos ajudar nisso então as tecnologias assistivas eu não as conheço com profundidade, mas quando que eu precisei eu percebi que não são em quantidade suficiente (MARTA APRENDENTE).

[...] Mas por exemplo, no campus Umuarama se eu for parar agora para lembrar elas não são bonitinhas não, não estão em perfeitas condições para gerar essa facilidade não, assim, não são (PAULA EXIGENTE).

Os/as docentes denunciaram a falta de acessibilidade de natureza arquitetônica em diferentes *campus* da UFU, também de natureza material, tecnológica e atitudinal. Houve denúncia ainda sobre a falta de suporte humano tanto para os/as docentes, quanto para os/as educandos/as. Nisto, a universidade está pecando diante das orientações da LBI de que a instituição de educação deve fazer adaptações necessárias para garantir melhor mobilidade, melhor desenvolvimento acadêmico e garantir a permanência e a conclusão de educandos/as com deficiência em cursos de graduação.

Sobre isso, concordamos com Sampaio e Sampaio (2009) que afirmam que o modelo de educação inclusiva é uma inovação que exige um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais de grande parte das instituições educacionais que vão além de garantir o acesso

de educandos/as com deficiência. É necessário também adaptações da estrutura física e do currículo, transformações nas dinâmicas.

Acrescentamos ainda que é necessária uma política institucional de inclusão de pessoas forte e consolidada. Isto porque os/as docentes denunciam outro aspecto que impedem a efetivação da inclusão na Universidade Federal de Uberlândia, a falta de interlocução entre diferentes âmbitos da UFU para garantir as devidas assistências que os/as educandos/as com deficiência necessitam para desenvolverem suas capacidades plenamente.

Muitas vezes nós vamos para a sala de aula sem sequer sermos informados ou orientados que teremos estudantes com deficiência e nem sabemos como nós vamos recebê-los. Eu mesma já fui para a turma e levei atividade que por exemplo precisava de leitura prévia, ou melhor dizendo que precisava de leitura lá durante a aula e eu nem sabia que teria estudante com deficiência visual ou então como já levei música tendo estudante com deficiência auditiva (MARTA APRENDENTE).

Eu achei até curioso vocês mandaram o e-mail, e falaram que eu tive alunos especiais, mas essa informação não chegou até mim, nem do ponto de vista dos alunos nem da coordenação. Então, vocês me mandaram o e-mail, eu mandei e-mail para coordenação perguntando que alunos foram esses, e ela me mandou uma lista de mais ou menos uns quinze [...] mas eu acredito que teve uma falha no sistema, digamos assim, porque nós teríamos que ser comunicados, tínhamos que ser preparados para isso também. [...] Portanto eu tive alunos com deficiência e não tive como atendê-los talvez, da forma que eles mereciam [...]. Eu fiquei triste por um lado porque eu achei que foi uma falha grave do sistema, da coordenação (PAULA EXIGENTE).

Então, se na UFU houvesse uma política de inclusão de educandos/as com deficiência essas situações não aconteceriam, haveria comunicação e uma preparação dos/as agentes que estariam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desse alunado, tanto a coordenação, quanto o corpo docente e, se necessário, suporte por parte do DEPAE. E diga-se de passagem, alguns/mas de nossos/as colaboradores/as nem sabem da existência do DEPAE, que atua como núcleo de acessibilidade da UFU. Então, nem sabem onde recorrem a um suporte tanto para os/as educandos/as com deficiência quanto para orientá-los/as de como acolher esses/as educandos/as. O professor Bruno Sérico aponta um anúncio sobre essa questão:

Todavia, não adianta matricular o aluno da minha disciplina agora e amanhã eu começo a trabalhar com ele. Não, tem que ser previsto: o ano que vem você vai ter o aluno que precisa de tais práticas pedagógicas, então eu tenho que fazer uma formação um pouco antes, isso tem que ser planejado na universidade para suprir a demanda específica do aluno (BRUNO SÉRIO).

Ainda a despeito da educação na perspectiva de todos/as, a professora Maria Humana faz uma denúncia importante, sobre oportunistas que tentam lograr vantagens frente à educação inclusiva. Ela aponta que pessoas oportunistas podem oferecer riscos à inclusão de

educandos/as com deficiência porque atuam na base tríplice da universidade: no ensino, na pesquisa e na extensão. Ela ainda aponta que buscam reconhecimento e/ou até recursos financeiros. Sobre o oportunismo nessa área, Figueira (2013, p.65) denuncia: “O que quase ninguém tem coragem de dizer é que, ao lado desse atual modelo de Inclusão com sérias intenções e ações efetivas, há também uma forte intenção política por parte de alguns oportunistas, infelizmente.” Portanto, além de uma política institucional de inclusão, é preciso de pessoas engajadas com a educação especial e inclusiva para realizar um trabalho sério, ético e humano para que essas pessoas oportunistas não consigam tirar proveito dessa área.

A professora Maria Humana ainda anuncia um trabalho de pesquisas que podem corroborar para afastar essas pessoas oportunistas que realiza na UFU, através da coordenação do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial à Distância e Tecnologias (GEPLET).

O último ponto que queremos apresentar sobre a educação na perspectiva de todos/as é que alguns/mas dos/as colaboradores ainda concebem a educação da forma bancária. O transmitir conhecimento expressado abertamente nas falas do professor Bruno Sérgio e da professora Luísa Paciente e nas entrelinhas por exemplo, dos professores Mário Educador e Emanuel Justo. Achamos viável considerar esse ponto porque para a educação inclusiva é importante que os/as educandos/as e libertem da opressão da segregação, da exclusão, assim como é importante que os/as docentes estejam presentes nessa luta pela libertação deles/as.

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p.34).

Acreditamos assim, que os/as educandos/as com deficiência juntamente com os/as docentes podem se humanizar mutuamente e que o/a educando pode desenvolver-se com autonomia.

5.10. Da inclusão para a autonomia e emancipação dos/as educandos/as com deficiência

Os/as educandos/as com deficiência assim como qualquer pessoa têm o direito de uma educação libertadora para a construção de sua autonomia. Para Freire (2000) o/a docente não

pode negar o direito de aprender dos/as educandos/as independentemente dos contextos sociais que vivem e qualquer conteúdo não pode estar desvinculado da análise crítica de como funciona a sociedade.

Nessa direção, a educação libertadora proporciona aos/às educandos/as com deficiência os saberes dos conteúdos e o desenvolvimento da análise crítica. Afinal, “O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 71).

O desenvolvimento crítico é fundamental para construir a transformação na sociedade, asseveram Freire e Shor, mas isso só será possível se houver ação transformadora. É essa ação que vai gerar a emancipação que só se realiza mediante socialização, porquanto a liberdade conquistada tem que ajudar os/as outros/as a se libertarem através da transformação global da sociedade, pois de acordo com Freire (1987, p. 43):

Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibido que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repitamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder. Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.

Em linhas gerais, a educação libertadora propicia a libertação, a humanização e a emancipação. Freire em suas obras enfatiza que a educação se dá em comunhão, em socialização porque educadores/as aprendem enquanto ensinam e educandos ensinam enquanto aprendem, é uma via de mão dupla. É por isso que, a emancipação como fruto da educação só pode acontecer por meio da socialização.

Com isto, com a ajuda de nossos/as interlocutores/as compreendemos de que forma os/as educandos/as com deficiência podem alcançar essa emancipação nos cursos de graduação da UFU. Para a professora Luísa Paciente, a paciência é essencial para conseguir pensar em propostas de práticas educativas que sejam inclusivas e ter empatia para compreender as diferenças.

A professora Maria Humana, acredita que para proporcionar essa emancipação aos/às educandos/as com deficiência o/a docente deve ter sensibilidade e diálogo para atender às suas

especificidades. Já a professora Mariana Acolhedora, acredita que para propiciar a emancipação o/a docente precisa conhecer as particularidades das diferentes deficiências e quais são as limitações que os educandos/as têm por causa da deficiência, além de propiciar um ambiente de acolhimento às diferenças. Enquanto a professora Paula Exigente, acredita que o/a educando/a alcançará a emancipação se o/a docente tiver o conhecimento sobre a educação especial e inclusiva e se ele/a refletir sobre o cenário educacional.

Consideramos que essas proposições são relevantes para que o/a educando/a com deficiência alcance todos os níveis do ciclo da educação libertadora: a libertação, a humanização e a emancipação, mas consideramos importante também que no processo de ensino-aprendizagem haja um ensino com qualidade, com oferta de atividades e proposições didáticas contextualizadas que correspondam às singularidades dos/as educandos/as com deficiência e, um relacionamento dialógico entre docentes e educandos/as para o desenvolvimento cognitivo, emancipação, independência e autonomia dos/as educandos/as com deficiência (DÍAZ et al, 2009).

E por falar em autonomia, Freire e Shor (1986) descrevem a autonomia como medida da democracia. Ou seja, liberdade para assumir-se como pessoa social e histórica, para ter politicidade e fazer suas escolhas sem neutralidade. A emancipação propicia essa autonomia. A forma como compreendemos a inclusão que vai ao encontro da educação libertadora é capaz de propiciar essa transformação das pessoas com deficiências, outrora tidas como incapazes, tornam-se pessoas emancipadas e autônomas.

Lembrando que, os/as docentes são os/as agentes mediadores do processo de ensino-aprendizagem e são os/as responsáveis por essa transformação. Nessa perspectiva, é preciso que os/as professores/as conheçam suas necessidades formativas.

5.11. As necessidades formativas dos/as docentes da UFU para incluir os/as educandos/as com deficiência.

Compreendemos que as necessidades formativas são equiparadas às situações-limites. Assim, elas vão se decifrando através da leitura de mundo com um olhar mais crítico que possibilitam achar o inédito viável (FREIRE, 1992). Vamos abrir um parêntese aqui para apresentar a sensibilidade e a comoção dos/as colaboradores/as diante das situações-limites advindos da Educação Superior na perspectiva de todos/as que os levaram a criar os inéditos viáveis para incluir os/as educandos/as com deficiência.

A pesquisadora observou durante a realização das entrevistas que o tom de voz dos/as colaboradores/as modificava quando relatavam as dificuldades dos/as educandos/as com deficiência por causa da falta de acessibilidade na universidade, eles/as falavam com indignação. E à medida que os/as docentes apresentavam suas experiências refletiam sobre o sentido real da inclusão e demonstravam emocionalidade pois faziam pausas e ficavam em silêncio, suspiravam e respiravam fundo, e em alguns casos, suas vozes ficaram embargadas. Essas percepções advêm de uma escuta atenciosa e sensível da pesquisadora que tem deficiência visual e por esse motivo atenta-se às expressões verbais presentes em um diálogo.

Com isto, apresentamos as necessidades formativas, ou as situações-limites vivenciadas por nossos/as colaboradores/as quando mediarão o processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência e os inéditos viáveis para tornar suas práticas educativas mais inclusivas.

O professor Emanuel Justo, teve um aluno com deficiência visual e a situação-limite foi a falta de conhecimento do educando em BRAILLE e a falta de uma tecnologia assistiva. Seu inédito viável foi a oferta de duas disciplinas que foram ministradas especificamente para esse educando e o avaliou com prova oral e percebendo seu desenvolvimento.

O professor Mário Educador, teve educandos/as com deficiência auditiva e não sabia Libras e nem tinha um/a intérprete de Libras disponível, então seu inédito viável foi falar mais vagarosamente, usando um vocabulário mais amplo e se comunicando através de escritas e de alguns gestos convencionados.

A professora Marta Aprendente, também teve educandas com deficiência auditiva e acredita que a situação-limite no processo de ensino-aprendizagem foi a falta do conhecimento em Libras. Seu inédito viável foi comunicar-se com essas educandas somente na presença do/a intérprete. Ela teve também uma aluna com deficiência visual e considera que a situação-limite foi a falta de conhecimento sobre a tecnologia assistiva que ela usava. Seu inédito viável foi permitir a gravação das aulas e ser solícita nas saídas de campo, caso a educanda necessitasse de assistência para sua mobilidade.

Os/as docentes vivenciaram as situações-limites de formas distintas e fizeram acontecer o inédito viável por compreenderem a particularidade da deficiência de seus/suas educandos/as, concordamos, nessa perspectiva, com as colocações de Díaz et al:

o professor que se envolve e participa da caminhada, do aprendizado com seus alunos, entende melhor as dificuldades e possibilidades de maneira individualizada, e assim, consegue provocar a construção do conhecimento com maior adequação. O docente precisa estar atento à singularidade de cada educando que participa da turma,

buscando o diálogo entre todos os que estão envolvidos no processo (DÍAZ et al, 2009, s/p apud MANTOAN, 2003).

A professora Maria Humana, considerou que uma situação-limite que estava vivenciando em suas práticas educativas para o devido acolhimento dos/as educandos/as com deficiência era a falta de conhecimento em Psicologia. Por isso, iniciou a graduação em Psicologia. Ela ressaltou que precisa conhecer mais para trabalhar com a educação inclusiva e por isso sempre faz cursos e pesquisas. Percebemos a partir de sua fala que ela é engajada com a educação especial e inclusiva, também acreditamos que a formação permanente que ela se dispõe a fazer possibilita uma gama de saberes sobre o assunto e, conseqüentemente, lhe garante práticas educativas inclusivas.

5.12. Formação permanente e inclusão de educandos/as com deficiência caminham de mãos dadas

Um espaço de formação permanente de docentes universitários/as é relevante no contexto acadêmico porque Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que os/as docentes universitários/as são preparados/as para exercerem ofício de cientistas, uma vez que grande parte dos programas de pós-graduação não ofertam disciplinas de cunho pedagógico. Sobremaneira, Campos (2010) constatou em sua pesquisa de doutorado que são raros os cursos de pós-graduação stricto sensu que ofertam disciplinas de Docência no Ensino Superior e/ou Estágio Docência Ensino Superior. A professora Paula Exigente ressaltava que isso em sua fala:

É... se for ver assim do ponto de vista de formação, a gente não teve assim, nenhuma disciplina que, por exemplo, minha pós-graduação foi para cientista e para pesquisadora. [...] Mas realmente, a pós-graduação ela trabalhou mais no sentido de pesquisa mesmo, eu tive o estágio na docência, mas que eu ainda considero que é muito pouco. E é um estágio que você vai estar junto com outro professor, e a maioria das vezes aquele professor também não teve essa formação, então vai virando uma bola de neve. E não tem uma disciplina assim específica, e o que a gente acaba fazendo é muito por intuição mesmo, é por amar a profissão, por realmente querer (PAULA EXIGENTE).

A professora Paula Exigente evidencia que suas práticas educativas se dão pelo que Pimenta e Anastasiou (2002) denominam de saber do conhecimento, ao qual o/a docente segue métodos de outros/as docentes como modelo. Todavia, métodos de ensino não são meras técnicas que se aplicadas vão gerar bons resultados pois os métodos têm que estarem associados às especificidades do contexto de ensino.

Destarte, compreendemos que o/a docente universitário/a tem uma formação deficitária, pois sua formação foi destinada para uma área específica e, portanto, carece da formação didático pedagógica, como menciona Campos (2010). Apreendemos também que essa carência pode comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem porque os/as docentes lecionam a partir de tentativas, de intuições, de aprendizagem com o erro conforme a professora Paula Exigente explicitou em seu depoimento.

Nesse sentido, a formação permanente do professorado se faz essencial haja vista que pode promover um espaço para a formação didático pedagógica e para romper com a dicotomia teoria e prática. Além do mais, a formação permanente se configura um espaço ideal para promover reflexões acerca das transformações da Educação Superior que são originárias da educação na perspectiva de todos/as, ou seja, a Educação Superior no modelo de educação especial e inclusiva.

A formação permanente também é importante porque como seres inconclusos, estamos em constante aprendizagem e somente é possível detectar as situações-limites ou as necessidades formativas no exercício da docência (FREIRE, 1997). Na subseção anterior, apresentamos as situações limites dos/as interlocutores/as no processo de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência. Visando superar essas necessidades formativas, eles/as deram sugestões de ações formativas que a UFU poderia promover:

Então têm ações formativas maravilhosas que podem ser feitas sem nenhum custo e tem gente que vai oferecer formação em troca de um certificado, então estabelecer parcerias, fortalecer vínculos, buscar conhecimento e sobretudo, conhecer os seus alunos, conhecer o seu público, quem são eles, onde eles estão, quais as necessidades deles, quais são suas limitações, quais as potencialidades. Então, eu penso que um trabalho feito desta forma seria contextualizado, atenderia a esse processo formativo do professor para desenvolver ações de inclusão (MARIA HUMANA).

Eu acho que tem desde formação no sentido de como que o professor acolhe, como fazer essa acolhida, essa recepção dos alunos com deficiência[...]. Ah, acho que uma outra questão para formação, seria esse preparo realmente para sala de aula, no sentido de materiais, quais os materiais que se pode usar, que pessoas com diferentes tipos de deficiência possam ter acesso mais fácil. A questão na postura do professor na sala de aula seria uma terceira formação, como que a gente pode agir diante de situações complexas e difíceis. Seja para fazer com que os alunos reflitam e eles também acolham e saibam lidar com as pessoas com deficiência, seja para pessoa com deficiência conseguir se sentir parte, se sentir à vontade para falar que não compreendeu ou que o material não está acessível a ela. Uma formação para o professor também conseguir preparar o seu material, conseguir trabalhar seus diferentes recursos em sala de aula fazer uma docência mais inclusiva. Eu acho especificamente uma formação para questão de processo avaliativo, diferentes tipos de avaliação. [...] quais são os critérios, como que eu posso, enfim, incluir diferentes ferramentas de avaliação para que eu possa fazer sua avaliação de forma mais justa, que todos os alunos, independente da sua deficiência consigam participar do processo e a deficiência não seja um limitador para aquele aluno diante do formato de avaliação que o professor escolheu (MARIANA ACOLHEDORA).

[...] um curso de Libras, um curso de tecnologia assistiva (MARTA APRENDENTE).

Então assim, Libras talvez para todo o mundo e um núcleo de apoio para nós docentes (BRUNO SÉRIO).

Eu acho que teria que ser trabalhado assim desde a base, a pessoa que vai virar um professor, ela vai fazer uma pós-graduação, hoje você não vira docente da universidade se não tiver uma pós-graduação, e eu acho que teria que trabalhar junto aos programas de pós-graduação em disciplinas voltadas mais para questões de inclusão de pessoas com deficiência, e aí fazer uma parceria entre os institutos, os institutos da educação, aqueles que têm mais conhecimento, que já trabalham há mais tempo com isso, para que a gente consiga trabalhar mais nesse sentido (PAULA EXIGENTE).

Essas sugestões são válidas, visto que partem da análise das situações-limites ou necessidades formativas dos/as docentes que lecionaram para educandos/as com deficiência. Contudo, o professor Bruno Sérgio e a professora Marta Aprendente apresentam questões que podem emergir a partir da oferta de cursos de formação permanente:

O problema é que se tiver curso continuado, não vai ter adesão dos professores, a verdade é essa, se o professor não tiver o aluno dentro de sala de aula ou descobrir que vai ter semestre que vem, eles não vão fazer curso. Esse é um problema da estabilidade, as pessoas ficam acomodadas demais no meu ponto de vista (BRUNO SÉRIO).

Mas eu também quero destacar que o saber da inclusão é essencial, é fundamental nas relações humanas, mas pode não ser o campo de interesse de entendimento, de investimento formativo daquele docente, por exemplo, aprender Libras seria uma segunda língua eu que eu posso considerar como sendo alemão, francês, italiano ou inglês, mas eu posso não me identificar com esta área (MARTA APRENDENTE).

Essas são preocupações efetivas porque Morais (2020) aponta em sua pesquisa de mestrado que há pouca aderência por parte do corpo docente em cursos de formação permanente e, se não for cursos de interesse dos/as participantes a consequência será a de evasão, conforme relata Maria Humana o que ocorreu em um curso de Libras que a DICAP convidou para ministrar:

A gente oferecia de 20 a 25 vagas, porque para ensinar Libras não pode ter muita gente, tem que ser no máximo para 15 pessoas, mas a gente colocava 25 a 30 para atender o máximo possível. E a gente tinha até 100 pessoas inscritas, mas quando as pessoas começavam o curso e viam que precisavam se dedicar, precisavam de tempo para estudar, precisavam se esforçar e precisavam de praticar, porque a Libras é uma Língua como qualquer outro idioma, como inglês, como francês que precisa de dedicar para aprender, o que ia acontecendo com eles? Os horários não davam, tinha reunião naquele horário e começavam as faltas. Já teve épocas de a gente ter que fechar o curso porque não tinha aluno. Tinha cento e tantas pessoas inscritas e a gente ia chamando, chamando e muitas vezes a gente passava um mês só começando o curso, porque chamava e vinham na primeira aula, quando era na segunda aula não

apareciam e chamava mais, então chegou no ponto de a gente fechar curso porque não tinha participantes (MARIA HUMANA).

Sobre esse aspecto da formação permanente, gostaríamos de destacar ainda que, há aqueles/as que acreditam que os saberes do conhecimento - que são aqueles saberes científicos e específicos, em conformidade com Pimenta e Anastasiou (2002) – e os saberes da experiência – são aqueles que se adquirem ao longo do exercício da profissão – são suficientes. Citamos de exemplo a fala do professor Emanuel Justo:

Mas para minha parte de docência não fez falta disciplinas pedagógicas. Então a gente vai aprendendo na prática a didática, como que dá uma aula boa, que os alunos entendam. Então isso é na vivência e na prática, então por experiência a gente sabe o que tem que ser feito para ser dada uma boa aula, não precisei estudar essas disciplinas pedagógicas para fazer o que eu faço na UFU, para dar as aulas que dou.

Para o professor Emanuel Justo não foi necessária formação para obter os saberes que Pimenta e Anastasiou (2002) chamam de saberes pedagógicos. Nossa preocupação é que com as especificidades dos/as educandos/as com deficiência a falta dessa formação seja uma situação-limite. No final das contas, ao/à docente fica a incumbência de mediar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de garantir o pleno desenvolvimento do/a educando/a com deficiência, logo é necessária a atenção para a especificidade do trabalho docente: o ensino. A esse respeito, Freire (2001, p. 259 - 260), assevera que:

[...] ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática [...] O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições.

Porém, é bom ressaltar que não são apenas os conhecimentos teóricos que caracterizam o/a docente preparado/a para o acolhimento das diversidades do alunado. Tão importante quanto os saberes científicos e específicos estão os saberes da amorosidade e da ética, conforme aponta Freire (1996) e como Sampaio e Sampaio (2009) evidenciam em sua pesquisa que a afetividade tem um papel fundamental na inclusão de educandos/as com deficiência.

Apresentadas essas considerações, anunciamos algumas ações formativas que foram ofertadas em 2018 pelo núcleo de acessibilidade que a professora Maria Humana trouxe em seu depoimento:

A gestão anterior do núcleo de acessibilidade desenvolvia alguns cursos nessa questão de capacitação. Por exemplo, desenvolvemos algumas ações de extensão voltada para a área de Libras, Língua Portuguesa para surdo, treinamento com leitores de tela (MARIA HUMANA).

Nessa seção, denunciamos com o auxílio de nossos/as interlocutores/as pontos em que a UFU tem apresentado fragilidade na inclusão de educandos/as com deficiência. Mas, anunciamos que a universidade tem tentado aos poucos ser mais acessível e inclusiva. Como o exemplo que os professores Bruno Sérgio e Emanuel Justo apontaram, que houve melhorias desde quando ingressaram na Universidade Federal de Uberlândia.

Anunciamos também que apesar de terem situações-limites, os/as docentes conseguiram realizar os inéditos viáveis para garantir que os/as educandos/as com deficiência obtivessem o máximo de aproveitamento nas disciplinas que ministraram. E quando dizemos aproveitamento não nos referimos somente a notas, e sim, ao desenvolvimento cognitivo-afetivo, da emancipação e da autonomia dos/as educandos/as com deficiência.

6. CONCLUSÃO

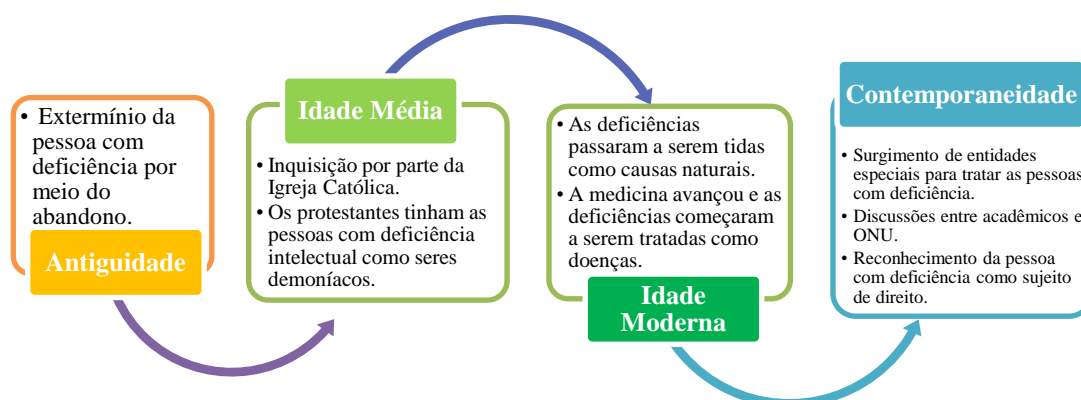
Daí se faça importante, na prática do desvelamento da realidade social, no processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não como algo *que é*, mas como *devenir*, como algo *que está sendo*. Mas se está sendo, no jogo da permanência e da mudança, e se não é ela o agente de tal jogo, é que este resulta da prática de seres humanos sobre ela (FREIRE, 1981, p. 117, grifos do autor).

Nosso trabalho investigativo teve como objetivo primeiro identificar e analisar as necessidades formativas de docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da Universidade Federal de Uberlândia para que a inclusão de educandos/as com deficiência seja efetiva. Para alcançarmos tal objetivo nos dedicamos a estudar durante 24 meses no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal.

Para realizar esse estudo, calçamos as sandálias e percorremos um longo caminho. Para tanto, tivemos que fazer importantes escolhas como os procedimentos metodológicos e a base teórica. Produzi-lo demandou de nós criatividade, criticidade, ética, dedicação e compromisso. Criatividade para escrever todas as linhas deste trabalho; criticidade para recriar nossas leituras e avaliar o cenário investigado; ética para usar os/as autores/as sem nos apropriar indevidamente de seus escritos e para dialogar com nossos/as colaboradores/as; dedicação para trabalhar na construção da pesquisa e compromisso para apresentar os resultados com a denúncia da realidade que está sendo e o anúncio da ação transformadora.

A primeira denúncia que depreendemos foi a da segregação e da opressão das pessoas com deficiência conforme apresentamos na linha do tempo a seguir.

Figura 9 – Linha do tempo dos modos de perceber a pessoa com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora conforme o histórico apresentado na seção 3. Janeiro/2021.

O primeiro anúncio é que a pessoa com deficiência foi reconhecida como sujeito de direitos e com isto políticas públicas foram criadas para assegurar-lhes condições básicas para desfrutar de uma vida plena.

A segunda denúncia é que apesar da constituição das políticas públicas as pessoas com deficiência tiveram por muito tempo o direito à educação negligenciado. O segundo anúncio é que as políticas públicas têm se fortalecido, especialmente após a promulgação da CF/88 e, conseqüentemente, foram surgindo o modelo de escolas inclusivas.

A terceira denúncia é que em setembro de 2020 houve uma sórdida tentativa de voltar com o modelo de educação segregacionista através das escolas especiais por meio do Decreto nº 10.502/2020. O terceiro anúncio é que esse Decreto foi vetado por sua inconstitucionalidade.

A quarta denúncia é que a Educação Superior do Brasil ficou esquecida das políticas de inclusão por longos anos. O quarto anúncio é que em 2015, com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a pessoa com deficiência passou a ter direito a todos os níveis e modalidades de educação com as devidas adaptações para garantir seu acesso, sua permanência e sua conclusão.

A quinta denúncia é que a Universidade Federal de Uberlândia ainda não é inclusiva às pessoas com deficiência, porquanto em sua estrutura física há muitas barreiras arquitetônicas, há carência de recursos humanos além disso, o núcleo de acessibilidade não tem um espaço privilegiado, pois alguns/mas de nossos/as colaboradores/as nem sabiam de sua existência. O quinto anúncio é que a UFU tem progredido em ações para torná-la mais acessível e mais inclusiva: instalação de elevações para melhorar o deslocamento daqueles/as que têm dificuldade de mobilidade, adaptações de sanitários e instalação do Espaço Biblioteca de Tecnologias Assistivas. Em relação ao núcleo de acessibilidade, evidenciamos que embora tenha sido institucionalizado e tenha recebido um lugar para mais amplo para seu funcionamento, a DEPAE continua sendo um órgão que continua com pouca visibilidade na universidade, portanto, insistimos em denunciar essa fragilidade institucional no que tange à inclusão de educandos/as com deficiência.

A sexta denúncia é que a UFU não tem propiciado suporte para os/as docentes exercerem práticas educativas inclusivas. O anúncio é que os/as docentes tentaram incluir os/as educandos com deficiência através de inéditos viáveis.

Essas foram as principais denúncias e os principais anúncios que obtivemos com nossa pesquisa. As denúncias e os anúncios justificam o título de nosso trabalho, rumo à inclusão de

educandos/as com deficiência, porque a inclusão desse alunado na universidade ainda não é concreta e efetiva. Para se efetivar fazem-se necessárias várias mudanças.

A começar do estabelecimento de políticas institucionais de inclusão de educandos/as com deficiência. No ano de 2020 a DEPAE foi institucionalizado após 16 anos de existência sem um vínculo efetivo na UFU. Contudo isso não é suficiente, pois mais uma vez citamos que alguns/mas de nossos/as colaboradores/as nem sabiam da existência da DEPAE e muito menos, dos serviços prestados em prol da inclusão dos/as educandos/as com deficiência. É preciso que crie Portarias para complementar o Regimento da Universidade Federal de Uberlândia que estabeleçam diretrizes para a inclusão desse alunado. Além disso, é necessário fazer uma ampla divulgação de todos os serviços de acessibilidade prestados, de todos os recursos materiais e tecnológicos disponíveis e dos direitos dos/as educandos/as com deficiência na UFU.

Um outro movimento a ser feito é estabelecer uma rede de comunicação eficiente em que as coordenações de curso sejam informadas quando houver ingressantes com deficiência, apontando qual o tipo de deficiência que o/a educando/a tem e em quais disciplinas se matricularam. E à coordenação fica a incumbência de informar aos/as docentes responsáveis por essas disciplinas para que possam se organizar e planejar suas atividades didático-pedagógicas para acolher esse/a educando/a. Além disso, a coordenação do curso de graduação tem que acompanhar de perto o desenvolvimento do/a educando/a com deficiência e se necessário buscar suporte junto à DEPAE ou junto à Diretoria de Inclusão, Promoção e Assistência Estudantil com o serviço de apoio educacional.

Além disso, estabelecer políticas de formação permanente para trabalhar questões da educação especial e inclusiva e mobilizar o corpo docente para procurar esse serviço, quando tiverem educandos/as com deficiência em suas turmas, para que planejem atividades de ensino, de pesquisa e de extensão de forma inclusiva e para que tenham acesso a um espaço de discussão e reflexão sobre práticas educativas inclusivas. Todavia, as ações formativas não devem ser programadas aleatoriamente, antes, deve-se estabelecer um diálogo com docentes que lecionam e/ou lecionaram para educandos/as com deficiência para que exponham quais foram as situações-limites que enfrentaram para incluir esse alunado e a partir disso, formular ações de formação permanente para contemplar as aspirações e necessidades desses/as docentes.

Outro movimento necessário é a criação de uma comissão que pressione o governo federal a investir mais na educação especial e inclusiva na UFU. Essa comissão teria que ultrapassar os muros da universidade e ser um movimento interinstitucional, talvez com o apoio

de associações de pessoas com deficiência, do Ministério Público Federal e da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

A partir desta iniciativa e com o apoio destas instâncias públicas, a UFU teria a possibilidade de investir para tornar seus campi mais acessíveis, poderia adquirir materiais e/ou tecnologias assistivas e contratar mais pessoas para assistirem as especificidades dos/as educandos/as com deficiência. Desta forma, diminuiria o número de evasão desse alunado e ampliaria o número de pessoas com deficiência formadas e alocadas no mercado de trabalho. Com isso, a UFU, a cidade de Uberlândia e a sociedade ganhariam, porque cada vez mais teriam pessoas com deficiência emancipadas e autônomas ocupando seu espaço na sociedade que lhe é por direito e rompendo com o capacitismo.

Ressaltamos que não estamos sendo hipócritas e fingindo que neste momento histórico não está acontecendo nada. Estamos cientes de que o país está sob um (des)governo que é anticiência e tem políticas de desmonte da educação. Estamos cientes também que o mundo atravessa a maior crise sanitária e de saúde do século com a pandemia do COVID-19, e que em decorrência disso a crise econômica está se agravando. Mas, com Paulo Freire aprendemos a nos esperar com utopia, lembrando que para Freire utopia está correlacionada com a compreensão da realidade como história, que está sendo e que pode ser transformada (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Por ora, apresentamos esse estudo que foi construído com o enfrentamento de situações-limites de diferentes naturezas, das quais emergiram muitos desafios. Evidenciamos aquelas advindas do cenário pandêmico: com a necessidade de manter o distanciamento social, não tivemos acesso ao acervo da biblioteca desde março de 2020, os serviços prestados pela DEPAE ficaram mais precários porque a equipe estava em trabalho remoto e sem os equipamentos que são usados na adaptação dos materiais.

Com Paulo Freire aprendemos que a educação é libertadora, humanizadora e emancipatória porque a educação gera uma consciência crítica que nos move para a ação transformadora. Em Paulo Freire compreendemos que é possível deixar o espaço de opressão da sociedade desigual para alcançar os horizontes da democracia através de lutas contra a estrutura dominante.

Com Paulo Freire aprendemos que as situações-limites podem ser rompidas porque somos seres de práxis, transformadores e criadores que nos levam a descobrir os inéditos viáveis. Em Paulo Freire depreendemos que somos seres inconclusos e com consciência de nossa finitude, reconhecemos que temos muito mais para aprender, investigar e estudar. Enfim,

essa pesquisa foi nosso inédito viável, e por ora, a apresentamos como objeto de nossa curiosidade e fruto de nossas reflexões críticas que nos faz perceber quão inconclusas e aprendentes somos. Com a certeza de nossa inconclusão continuamos calçadas com as sandálias buscando ser mais, deixando as marcas de nosso trabalho e sendo seres de práxis, agentes de ação transformadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. In: Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 1-16. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3815.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.
- ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 22, p. 67-75, 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400067&lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2020.
- ALVARENGA, Bruna Telmo. **Inclusão na universidade: concepções e ações na organização do ensino**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3091962. Acesso em: 04 abr. 2020.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 5 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em 02 jan. 2021.
- ARAÚJO, Maria Filomena Spinelli; ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita. Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior: estado do conhecimento. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 24, 2018, João Pessoa. **Anais das Reuniões Regionais da ANPED**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018. p. 1-3. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4148-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.
- ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. In: Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 1-23. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4625.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: Qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 01 out. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet Faperj, 2013.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra et al. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-19, Jun 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e176672.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BELL-RODRÍGUEZ, Rafael Félix. Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. **Revista Electrónica Educare**, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 1-21, 1 jan. 2020. Universidad Nacional de Costa Rica. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.4>. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000100070&lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2020.

BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite; SOARES, Sandra Regina. Avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários. In: Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 1-20. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4439.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BORGMANN, Marta Estela. **Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. 173 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3813406. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 49º Reimpressão.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 05 out. 2020

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência)**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590. Brasília, Distrito Federal, 01 de dezembro de 2020. **Dje Nº 285**. Brasília. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRUNHARA, Jane Assunção et al. Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior. **Revista Cefac**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 1-11, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462019000300501&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 abr. 2020.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **Marcas indelévels da docência do Ensino Superior:** representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior. 2010. 306 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-123952/publico/TESE_VANESSA_T_CAMPOS_2010.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

CAMPOS, Vanessa T. B. **Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia - MG.** Relatório Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019.

CANAN, Silvia Regina. Educação Superior e formação docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógicos-didáticos? In: Reunião Nacional da ANPEd, 39, 2019, Niterói. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_27_3. Acesso em: 03 abr. 2020.

CANTORANI, José Roberto Herrera et al. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da Lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-26, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250016.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

CARVALHO, Viviane Alves. **Docência universitária:** concepções de prática pedagógica do professor licenciado em pedagogia. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17924>. Acesso em: 26 jul. 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed revisada. Uberlândia: Edufu, 2015. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução de Magda França Lopes.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; ROCHA, Elizabeth Matos; ALENCAR, Edvonete de Sousa. Sala de aula inclusiva no Ensino Superior em Cursos de Licenciatura: que espaço é esse? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 1359-1373, Set 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11648/7590>. Acesso em: 1 maio 2019.

DEBUS, Ionice da Silva. **Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior: processos formativos do formador de professores**. 2017. 155 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5293581>. Acesso em: 26 jul. 2019.

DÍAZ, Félix *et al* (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2009. E-book. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 02 jan. 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Brasília: Editora Brasiliense, 2012. 2ª Reimpressão.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004. Acesso em: 01 out. 2020.

DINIZ, Débora; GUERRIERO, Iara. Ética na pesquisa social: Desafios ao modelo biomédico. In: DINIZ, Débora *et al* (org.). **Ética em pesquisa: Temas globais**. Brasília: Letras Livres/ Editora da Unb, 2008. p. 289-322.

DUSSILEK, Carlos Alberto; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho. Inclusão no Ensino Superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. **Research, Society And Development**, Itajubá, v. 6, n. 4, p. 317-341, set. 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/jatsRepo/5606/560659007004/html/index.html#redalyc_560659007004_ref25. Acesso em: 20 jan. 2021.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. Brasília: Brasiliense, 2013. 3ª Reimpressão.

FONTANA-HERNÁNDEZ, Angélica; VARGAS-DENGO, Marie Claire. Percepciones sobre discapacidad: implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica. **Revista Electrónica Educare**, [s.l.], v. 22, n. 3, p. 1-24, 25 jul. 2018.

Universidad Nacional de Costa Rica. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582018000300332&lang=pt. Acesso em: 05 abr. 2020.

FRAGELLI, Carina Maria Bullio. **Formação do professor universitário em cursos de licenciatura: a experiência da docência qualifica o ensino?** 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144550>. Acesso em: 03 abr. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. Alfabetização e conscientização. In: **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p.15-27

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, S.L., v. 42, n. 15, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 90-101.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Tradução de Adriana Lopez.

FREIRE, P. Sociedade fechada e inexperiente democrática. In: **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006, pp. 73-91.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Márcia Guimarães de. Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): (im)possibilidades de institucionalização e atuação. **Revista Diversa Prática**, Uberlândia, v. 3, n.1, p. 85-105, jun. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/49619>. Acesso em 05 maio 2020.

FREITAS, Márcia Guimarães de; SILVA, Lázara Cristina da. O tratamento que a inclusão educacional do público da educação especial recebe nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 513-523, 14 ago. 2018. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x24768>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24768>. Acesso em: 09 abr. 2020.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. A produção científica sobre o direito à educação e os movimentos sociais de pessoas com deficiência: as contribuições do GT 3 e do GT15 da ANPEd. In: Reunião Nacional da ANPEd, 39, 2019, Niterói. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. p. 1-3. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_47_2. Acesso em: 04 abr. 2020.

GALINDO, Camila Jose. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araquara, 2011. f. 384. p.

GARCÍA, José Luis Sánchez. Concepto de capacitas. **Edetania**: Estudios y propuestas socioeducativas, [S.l.], v. 47, n. 1, p. 39-55, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/63>. Acesso em: 01 out. 2020.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. 457 p. Tradução de Francisco Pereira.

GENSKE, Simone; PRETO, Valdete Elenir Moser; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Políticas públicas e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários. In: Reunião Científica Regional da ANPEd Sul, 11, 2016, Curitiba. **Anais das Reuniões Regionais da ANPEd**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 1-12. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/EIXO_8_SIMONE-GENSKE-VALDETE-ELENIR-MOSER-PRETO-MARCIA-REGINA-SELPA-HEINZLE.pdf. Acesso em: 07 abr. 2020.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método**: Na construção da pesquisa em educação. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2017. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. Tradução Silvana Cobucci Leite.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Belo Horizonte: Artmed, 1999. 340 p.

LIMA, Renata da Costa; AGUIAR, Maria Conceição Carrilho de. Formação continuada didático-pedagógica e identidade profissional do docente universitário: os sentidos de ser professor. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, 24, 2018, João Pessoa. **Anais das Reuniões Regionais da ANPEd**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018. p. 1-4. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3670-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MACEDO, Marcília Maria Soares Barbosa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. A prática docente no contexto da Educação Superior Inclusiva. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, 24, 2018, João Pessoa. **Anais das Reuniões Regionais da ANPEd**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018. p. 1-3. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4001-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

MACENHAN, Camila. Valorização dos saberes docentes para o processo de profissionalização da docência. In: Reunião Científica Regional da ANPEd Sul, 11, 2016, Curitiba. **Anais das Reuniões Regionais da ANPEd**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 1-14. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_CAMILA-MACENHAN.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: Reflexões sobre docência universitária. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão no Ensino Superior: Docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: Ed. da UFRN, 2013. p. 48-55.

MARCON, FRANK; PASSOS SUBRINHO, Josué Modesto dos. **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: A experiência da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

MARQUES, Michel Hallal. **Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis**. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6783342>. Acesso em: 26 jul. 2019.

MARTÍN, Mario Toboso. Capacitismo. In: PLATERO, Lucas; ROSÓN, María; ORTEGA, Esther (org.). **Barbarismos queer y otras esdrújulas**. Barcelona: Editorial Bellaterra, 2017. p. 73-81.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-62, set. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053145897>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742019000300044&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 02 jan. 2021.

MENDES, Cleberson de Lima. **O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em matemática do Sistema ACADE**. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011514. Acesso em: 04 abr. 2020.

MENESES, Stéfani Quevedo; BRAGA, Paola Gianotto. A inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste - Reunião Regional da ANPEd, 14, 2018, Cáceres. **Anais das Reuniões Regionais da ANPEd**. Cáceres: Universidade do Estado do Mato Grosso, 2018. p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3364-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, 2008. 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 05 out.2020.

MORAIS, Sarah Juvencio de Oliveira. **Desenvolvimento profissional de docentes universitários/as: um estudo sobre os espaços da formação pedagógica de professores na UFU - MG (2010-2019)**. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28727/4/DesenvolvimentoProfissionalDocentes.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no Ensino Superior. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4324.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas**. In: Estudos em avaliação educacional, v.15, n.30, jul. - dez. 2004.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Claudeson Vilela de. **Práticas pedagógicas e serviços de apoio na Educação Superior: promovendo a permanência do aluno cego**. 2017. 112 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7087610. Acesso em: 11 abr. 2019.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Estágio de docência na promoção da formação do docente da educação superior. In: Reunião Científica Regional da ANPEd Sul, 11, 2016, Curitiba. **Anais das Reuniões Regionais da ANPEd**.

Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 1-15. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_CL%C3%81UDIA-CHUEIRE-DE-OLIVEIRA-MAURA-MARIA-MORITA-VASCONCELLOS.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

OLIVEIRA, Josiane Sousa Costa de. **Travessia colaborativa**: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – Campus Caxias. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4440322>. Acesso em: 25 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Conferência de 7 a 10 de junho 1994. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_salamanca.htm>. Acesso em 05 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, em 13 de dezembro de 2007. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em 05 out. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217-A (III), em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/>>. Acesso em 02 jan. 2021.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Doc A.10034, em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_pessoas_deficientes.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

ONU. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Resolução 37/52, em 3 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 05 out. 2020

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

PADILHA, Paulo Roberto *et al* (org.). **50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3484.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, p. 42-56, 10 maio 2019. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28452/html>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 9. p. 161-178. 2ª Reimpressão.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. Uma formação de professores universitários na Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades. In: Reunião Nacional da ANPEd, 38, 2017, São Luís. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. p. 1-17. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT11_747.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

REHEM, Cacia Cristina Franca. **Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica**. 2018. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6987366>. Acesso em: 25 jul. 2019.
REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva.

RODRIGUES, Camila Maria. **A formação pedagógica para a docência universitária: impasses e inovações em Programas de Pós-graduação da UECE**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3718121. Acesso em: 03 abr. 2020.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para a validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 112 p. 1ª Reimpressão.

ROSETTO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma análise multidimensional das políticas públicas de acesso. **DADOS: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582015000300791&script=sci_arttext&tlng=pt#B35. Acesso em: 01 out. 2020.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: Edufba, 2009.

SANTOS, Camila de Fátima Soares dos. Formação pedagógica: contribuições e desafios na docência universitária. In: Reunião Científica Regional da ANPEd Sul, 11, 2016, Paraná. **Anais das Reuniões Regionais da ANPEd.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. p. 1-15. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_CAMILA-DE-F%C3%81TIMA-SOARES-DOS-SANTOS.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. Formação de professores do Ensino Superior e identidade profissional docente. In: Reunião Nacional da ANPEd, 38, 2017, São Luís. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd.** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. p. 1-17. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

SCHNETZLER, Roseli P.; CRUZ, Maria Nazaré da; MARTINS, Ida Carneiro. Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 1-16. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4080.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SERRANO, Elsie Alejandrina Pérez; OCHOA, Elsa María Hernández. La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana. **Psicología Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 22, p. 77-85, 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/051>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400077&lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SOUSA, Dolores Cristina. **Docência universitária: interfaces entre avaliação institucional, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente**. 2018. 210 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-143934/pt-br.php>. Acesso em: 31 mar. 2020.

SOUZA, Marlei José de. **Docência na Educação Superior em cursos de tecnologia: formação, identidade e impactos da sociedade informacional**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14020/1/DocenciaEducacaoSuperior.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2010. Revista e ampliada. 1ª Reimpressão.

STRELHOW, Thyeles Moratti Precilio Borcarte. As influências conceituais do cristianismo sobre a deficiência: o papel do Ensino Religioso na construção de sujeitos de direitos. **Revista Educação Especial**. v. 31. n. 61. p. 275-284. abr./jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/25002/pdf_1. Acesso em: 20/01/2021.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

UBERLÂNDIA, Universidade Federal de. **Anuário Analítico 2018**. 2018. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2018_-_final.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

UBERLÂNDIA, Universidade Federal de. **Anuário Analítico 2019**. 2019. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2019_versao_analitica_0.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial**. Disponível em: <http://www.depae.prograd.ufu.br/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Espaço Biblioteca de Tecnologias Assistivas**. Disponível em: <https://www.bibliotecas.ufu.br/servicos/espaco-biblioteca-de-tecnologias-assistivas>. Acesso em: 02 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Estatuto da UFU**. Disponível em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/estatuto_uvu.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Perfil do graduando UFU – 2014**. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/perfil_graduandos_uvu_2014.pdf. Acesso em 20/01/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Portaria REITO nº 693, de 05 de agosto de 2020. Uberlândia, Disponível em: https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5TXv4OdhApuSF54qddG31rG8T54Lv8dTNgLn0ehmOY5Hc8VaDweu3XPxiDyuoZQMTAoM4WavmmemRMnzGkhRW9H. Acesso em: 02 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Regimento Geral**. Disponível em: http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/regimento_geral_da_uvu.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Relatório de Gestão 2018**. Pró- Reitoria de Planejamento e Administração. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/relatorio_de_gestao_2018.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Relatório de Gestão 2019**. Pró- Reitoria de Planejamento e Administração. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/relatorio_de_gestao_2019_versao_final_e_contas_.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. **O imaginário e a formação docente: reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa**. 2017. 174 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5295500. Acesso em: 26 jul. 2019.

VASSOLER, Márcia Cecília. A relação da didática docente universitária no contexto do Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024 vinculada à formação Stricto Sensu. In: Reunião Nacional da ANPED, 38, 2017, São Luís. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. p. 1-16. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT11_141.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

VIEIRA, Cristiane Ramos. **O significado de “boas práticas” de ensino e sua interface com a docência universitária**. 2016. 118 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3229910>. Acesso em: 26 jul. 2019.

VIEIRA, Nágilla Regina Saraiva. **Desenvolvimento profissional de docentes universitários: manifestações de afetividade em um grupo colaborativo**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29182/1/DesenvolvimentoProfissionalDocentes.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

VILELA, Naiara Sousa. **Docência universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14035/1/DocenciaUniversitariaEstudoSobre.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos [WCEFA]. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 05 out. 2020.

ZAIDAN, Lilian Araujo Ferreira. **Constituir-se professor universitário: reflexões acerca das visões de professores bacharéis**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3104133>. Acesso em: 26 jul. 2019.

APÊNDICE A – Questionário censitário

1. Como o/a Sr./Sra. se autodeclara em relação a identidade de gênero:

2. Como o/a Sr./ Sra. se autodeclara:

☐ Branco/a ☐ Preto/a ☐ Amarelo/a ☐ Indígena ☐ Outro

3. Idade:

4. Como o Sr./Sra. se autodeclara em relação ao credo religioso:

5. Formação inicial é:

☐ Bacharel ☐ Licenciatura ☐ Bacharel e Licenciatura ☐ Tecnólogo

6. Qual é a área do conhecimento de sua formação inicial?

7. Pós-graduação:

☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Pós-doutorado

8. Durante a pós-graduação teve alguma disciplina pedagógica?

☐ Sim. Qual(is): _____

☐ Não.

9. E disciplina de educação especial?

☐ Sim. Qual(is): _____

☐ Não.

10. Já realizou cursos na UFU de formação contínua sobre docência universitária e/ou educação especial/inclusiva?

☐ Sim docência ☐ Não

11. Tempo de atuação na docência universitária antes de ingressar na UFU:

12. Tempo de atuação na docência universitária na UFU: _____

13. Teve alguma experiência docente na Educação Básica antes de ingressar na Educação Superior?

☐ Sim. Tempo: _____ ☐ Não.

14. Já conviveu com pessoas com deficiência no contexto pessoal?

☐ Sim ☐ Não

15. E durante seu percurso formativo escolar?

☐ Sim ☐ Não

16. Como eram as relações interpessoais (docente-educando, colega-colega) com o/a educando/a?

☐ Satisfatória ☐ Parcialmente satisfatória ☐ Insuficiente ☐ Não sei opinar

17. O/a Sr/a conhece o trabalho que o CEPAGE realiza em prol do processo de inclusão dos/das educandos/as com deficiência?

☐ Sim, conheci através

☐ Não

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada

As perguntas abaixo fazem parte da pesquisa “A Educação Superior como um espaço para todos/as: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência”.

Concordando em respondê-las o/a Sr./Sra. estará tanto colaborando para ampliarmos e aprofundarmos os estudos sobre necessidades formativas, formação permanente e desenvolvimento profissional de docentes universitários/as e com a inclusão de educandos/as com deficiência na UFU.

1. Antes de iniciarmos, peço-lhe que o/a Sr./Sra. pense em um nome fictício seguido de uma característica que te defina como docente para usarmos no momento da análise dos dados.
2. O que o/a Sr./Sra. entende por educação? A Educação é para todos/as?
3. O/A Sr./Sra. acredita que na UFU há promoção de equidade de condições de acesso, permanência e conclusão a todos/as os/as educandos/as com deficiência?
4. O/A Sr./Sra. considera que suas práticas educativas são inclusivas aos/às educandos/as com deficiência? Justifique.
5. O/A Sr./Sra. aplica algum método em suas práticas educativas a fim de torná-las inclusivas aos/às educandos/as com deficiência? Qual (quais)?
6. O/A Sr./Sra. considera que sua formação docente é suficiente para planejar e mediar ações educativas (ensino, pesquisa e extensão) para educandos/as com deficiência? Justifique.
7. Quais são os saberes necessários à docência para a construção da autonomia e para a emancipação de educandos/as com deficiência?
8. Quais são as suas necessidades formativas para que as práticas educativas sejam inclusivas aos/às educandos/as com deficiência?
9. Quais são as ações formativas que a UFU realiza (ou poderia realizar) para contribuir com essas necessidades formativas?

Agradecemos a colaboração!

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Educação Superior como um espaço para todos/as: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência”**, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos (FACED/UFU) e da mestrandia Lorrane Stéfane Silva. Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar as necessidades formativas de docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da Universidade Federal de Uberlândia para que a inclusão de educandos/as com deficiência seja efetiva.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Lorrane Stéfane Silva, via e-mail. Você terá tempo hábil para pensar sobre sua participação na pesquisa, assim como para dar sua resposta quanto à assinatura do presente termo. O questionário será aplicado no dia da entrevista e a entrevista será gravada. Após a transcrição o áudio permanecerá arquivado em um dispositivo USB que será usado única e exclusivamente para este fim por cinco anos após a conclusão da pesquisa. Tendo passado esse período, o mesmo será descartado. Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em alguns casos, da pessoa pesquisada ser identificada, mas na hora de analisar os dados, será usado um nome fictício que o Sr./Sra. definirá. O CEP esclarece que toda pesquisa tem riscos e se você se sentir constrangido/a poderá, em qualquer momento, declinar de colaborar com a pesquisa, sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Lorrane Stéfane Silva, mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100 – E-mail: silva.lorranestefane@gmail.com Telefone: (XX) XXXXX-XXXX.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; Telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ____ de novembro de 2020.

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do/a participante da pesquisa

APÊNDICE D – Carta convite 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, ____ de novembro de 2020.

Prezado/a Professor/a _____

Coordenadora do Curso de graduação em _____ da Universidade Federal de Uberlândia.

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado acadêmico intitulada por: **“A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM ESPAÇO PARA TODOS/AS: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência”** que tem por objetivo identificar e analisar as necessidades formativas de docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da Universidade Federal de Uberlândia para que a inclusão de educandos/as com deficiência seja efetiva. E para isto, pretendemos dialogar com docentes que lecionam e/ou lecionaram para estudantes com deficiência na UFU.

Identificamos através dos Anuários dos anos de 2018 e 2019 os cursos aos quais existem matrículas de estudantes com deficiência na UFU, dentre eles, consta o curso ao qual o/a Sr./Sra. coordena. Entretanto, não obtivemos, nos referidos documentos, informações relativas às disciplinas que tiveram ou têm estudantes matriculados/as e, por conseguinte, quais os/as professores/as que com eles/elas realizaram e/ou realizam atividades de ensino-aprendizagem.

Desta forma, solicitamos-lhe cordialmente que nos indique em quais disciplinas os/as estudantes com deficiência estão matriculados/as e quais docentes desenvolvem e/ou desenvolveram atividades de ensino-aprendizagem com estes/as estudantes. Pedimos-lhe que nos retorne até o dia _____ para que possamos organizar nossos dados e, posteriormente, entrar em contato com os/as docentes para convidá-los/as para contribuir com nossa pesquisa.

Ressaltamos que para realizar esta pesquisa, a submetemos no Comitê de Ética em Pesquisa e obtivemos parecer favorável sob o número 4.167.470. Esclarecemos ainda que obtivemos o seu endereço eletrônico institucional no site de sua unidade acadêmica.

Agradecemos a colaboração da Sra. e nos colocamos disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos – PPGED/UFU - vbcampos@ufu.br

Mestranda Lorrane Stéfane Silva – PPGED/UFU - silva.lorranestefane@gmail.com

APÊNDICE E – Carta convite 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, _____ de novembro de 2020.

Prezado/a Professor/a

Curso de graduação em _____ da Universidade Federal de Uberlândia

O/A senhor/a está sendo convidado/A para participar da pesquisa intitulada “**A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM ESPAÇO PARA TODOS/AS: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência**” que tem por objetivo identificar e analisar as necessidades formativas de docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da Universidade Federal de Uberlândia para que a inclusão de educandos/as com deficiência seja efetiva. Com vistas a alcançar nossos objetivos pretendemos dialogar com docentes da UFU de diferentes áreas do conhecimento e por isso convidamos-lhe para colaborar com nossa pesquisa.

Esclarecemos que para realizar esta pesquisa, a submetemos no Comitê de Ética em Pesquisa e obtivemos parecer favorável sob o número 4.167.470. Ressaltamos ainda que, observando as regras do código de ética da Universidade Federal de Uberlândia a sua cooperação é voluntária em fornecer as informações solicitadas e sua identidade será mantida em sigilo.

Caso concorde, sua participação será através de uma entrevista semiestruturada. Como estamos vivenciando o contexto pandêmico causado pelo COVID-19 e com isto estamos mantendo o distanciamento social, a mesma acontecerá de forma remota, através de vídeo chamada pelo *Skype* ou pelo *Microsoft Teams*. O dia e o horário serão agendados previamente segundo sua disposição. Assim como será combinado antecipadamente com a Sra. qual plataforma que será favorável para nossa comunicação. Evidenciamos ainda que a mestrande tem deficiência visual e, por este motivo, na ocasião da entrevista estará presente o/a monitor/a para dar-lhe algum suporte, caso seja necessário.

Se estiver de acordo, pedimos que nos retorne este e-mail até o dia _____ e nos informe a data que melhor lhe aprouve entre **17/11/2020 - 27/11/2020** e o melhor horário para conversamos.

Agradecemos a colaboração do/a Sr./Sra. e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos – PPGED/UFU - vbcampos@ufu.br
Mestranda Lorrane Stéfane Silva – PPGED/UFU - silva.lorranestefane@gmail.com

APÊNDICE F – Carta convite 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, ____ de novembro de 2020.

Prezado/a Professor/a _____

Curso de graduação em _____ da Universidade Federal de Uberlândia

O/A Sr./Sra. está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada “**A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM ESPAÇO PARA TODOS/AS: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência**” que tem por objetivo identificar e analisar as necessidades formativas de docentes de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento da Universidade Federal de Uberlândia para que a inclusão de educandos/as com deficiência seja efetiva.

Esclarecemos que para alcançarmos nosso objetivo, pretendemos dialogar com docentes de diferentes áreas do conhecimento que lecionam e/ou lecionaram para estudantes com deficiência. Para tanto, de antemão, verificamos segundo dados dos Anuários dos anos de 2018 e 2019 os cursos em os/as estudantes com deficiência estão matriculados/as e dentre eles, consta o curso ao qual o/a Sr./Sra. desenvolve suas atividades de ensino-aprendizagem. Entretanto, não obtivemos, nos referidos documentos, informações relativas às disciplinas que tiveram ou têm estudantes matriculados/as e, por conseguinte quais os/as professores/as que com eles/elas realizaram e/ou realizam atividades de ensino-aprendizagem. Tentamos um primeiro contato com a coordenação do curso, mas não obtivemos retorno. Então buscamos no site institucional da unidade acadêmica ao qual o/a Sr./Sra. pertence a lista de docentes e seus respectivos endereços eletrônicos.

Portanto, estamos contatando-lhe para certificar se já desenvolveu ou desenvolve atividades de ensino-aprendizagem com estes/as estudantes, e em caso positivo, convidamos-lhe para participar de nossa pesquisa.

Caso concorde, sua participação será através de uma entrevista semiestruturada. Como estamos vivenciando o contexto pandêmico causado pelo COVID-19 e com isto estamos

mantendo o distanciamento social, a mesma acontecerá de forma remota, através de vídeo chamada pelo *Skype* ou pelo *Microsoft Teams*. O dia e o horário serão agendados previamente segundo sua disposição. Assim como será combinado antecipadamente com o/a Sr./Sra. qual plataforma que será favorável para nossa comunicação. Evidenciamos ainda que a mestrande tem deficiência visual e, por este motivo, na ocasião da entrevista estará presente o/a monitor/a para dar-lhe algum suporte, caso seja necessário.

Se estiver de acordo, pedimos que nos retorne este e-mail até o dia _____ e nos informe a data que melhor lhe aprouve entre **16/11/2020 - 27/11/2020** e o melhor horário para conversamos.

Ressaltamos que para realizar esta pesquisa, a submetemos no Comitê de Ética em Pesquisa e obtivemos parecer favorável sob o número 4.167.470. Salientamos ainda que, observando as regras do código de ética da Universidade Federal de Uberlândia a sua cooperação é voluntária em fornecer as informações solicitadas e sua identidade será mantida em sigilo.

Agradecemos a colaboração do senhor e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos – PPGED/UFU
vbcampos@ufu.br

Mestranda Lorrane Stéfane Silva – PPGED/UFU
silva.lorranestefane@gmail.com

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação Superior como Espaço para todos/as, E agora? Um estudo sobre as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência

Pesquisador: Vanessa T. Bueno Campos

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 30549120.5.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.167.470

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de resposta que os pesquisadores apresentaram à pendência apontada no parecer consubstanciado número 4.131.672, de 02 de Julho de 2020.

De acordo com o protocolo:

“O presente projeto de pesquisa tem por tema as necessidades formativas de docentes universitários/as para a inclusão no processo de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência. O mesmo tem por objetivo geral apreender as necessidades formativas de docentes universitários/as de diferentes áreas do conhecimento para incluir os/as educandos/as com deficiência. Tal projeto será desenvolvido consoante ao problema: identificar quais são as necessidades formativas de docentes de cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia que lecionam (ou lecionaram) para educandos/as com deficiência para que estes/as sejam incluídos no ensino, na pesquisa e na extensão. Este emergiu da precisão de discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem de educandos com deficiência na Educação Superior e, como o/a docente é quem medeia este processo, seus percursos formativos serão alvo de investigação neste estudo. A metodologia a ser adotada nesta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa de base exploratória, cujos procedimentos metodológicos serão: revisão bibliográfica e análise documental com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Far-se-á a

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.167.470

análise de dados com aproximação na Análise de Conteúdos de Bardin (2011)".

Tipo de estudo: pesquisa de abordagem qualitativa de natureza exploratória.

Recrutamento: os participantes serão 372 docentes de cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia de diferentes áreas do conhecimento. Serão identificados cursos de graduação na UFU que possuem matrículas de estudantes de cursos de graduação com deficiência entre 2010 a 2019. Os cursos que atendem serão classificados dentro de sua área de conhecimento e serão convidados docentes por área de conhecimento. O convite será feito por meio de questionário na versão Google Forms encaminhados aos docentes potenciais participantes.

Coleta de dados: por meio de um questionário.

Critério de inclusão: "O critério de inclusão de colaboradores/as na pesquisa será tais docentes que aceitem participar da pesquisa que tenham lecionado e/ou lecionam para educandos/as com deficiência".

Critério de exclusão: "Como critério de exclusão, aqueles/as que durante sua trajetória profissional na Universidade Federal de Uberlândia não lecionaram para educandos/as com deficiência".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral é apreender as necessidades formativas de docentes universitários/as de diferentes áreas do conhecimento.

Objetivo Secundário:

- a) identificar as necessidades formativas de docentes universitários/as das diversas áreas do conhecimento nos processos de inclusão e de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência;
- b) apreender a partir da interlocução com docentes universitários/as quais são os saberes necessários para contribuir com a constituição da autonomia e emancipação no processo de ensino-aprendizagem de educandos/as com deficiência.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.167.470

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: O risco mínimo de participação na pesquisa consiste na remota possibilidade de ser identificado. Entretanto, ao citar o depoimento dos entrevistados, utilizaremos códigos alfanuméricos, para que, dessa forma, os resultados da pesquisa possam ser publicados preservando o anonimato dos sujeitos sem NENHUMA hipótese de identificação. Aos/às docentes que se dispuserem a cooperar com a pesquisa serão garantidos/as que as gravações das entrevistas serão descartadas devidamente para que não haja possibilidade de serem acessadas para outro fim que não seja para a investigação.

Benefícios: Os benefícios proporcionados aos/às docentes que corroborarão com a pesquisa serão momentos de reflexão crítica sobre suas práticas educativas para (re)pensá-las de modo que nas metodologias de ensino favoreçam os processos de inclusão e de ensino-aprendizagem dos/das educandos/as com deficiência. Além disso, essa reflexão crítica pode despertar interesse nos/nas docentes participantes buscarem formação docente contínua, o que contribuirá para que a docência seja exitosa e promova o desenvolvimento profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pendência listada no Parecer Consubstanciado anterior, segue abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise de atendimento ou não da pendência feita pelo CEP/UFU.

PENDÊNCIA 2 PARCIALMENTE RESOLVIDA:

Os pesquisadores retiraram do protocolo a entrevista como instrumento de coleta de dados permanecendo o questionário como tal. No entanto, no Formulário da Plataforma Brasil persiste referências à entrevista semiestruturada, análise e transcrição de entrevistas. É preciso corrigir o Formulário da Plataforma Brasil.

PENDÊNCIA RESOLVIDA

Os pesquisadores informaram que "Alteração realizada na Plataforma Brasil conforme solicitado".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.167.470

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 4.131.672, de 02 de Julho de 2020, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2021.

* Tolerância máxima de 06 meses para atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento as Resoluções CNS 466/12, 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 e 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 4.167.470

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1489013.pdf | 07/07/2020 16:37:54 | | Aceito |
| Outros | RESPOSTA_PENDENCIA.docx | 07/07/2020 16:36:45 | LORRANE STEFANE SILVA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO.docx | 07/07/2020 16:36:27 | LORRANE STEFANE SILVA | Aceito |
| Parecer Anterior | PENDENCIA.pdf | 07/07/2020 16:36:09 | LORRANE STEFANE SILVA | Aceito |
| Outros | QUESTIONARIO.docx | 19/06/2020 21:16:06 | LORRANE STEFANE SILVA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 19/06/2020 21:10:57 | LORRANE STEFANE SILVA | Aceito |
| Outros | CARTACONVITEPARTICIPANTES1.docx | 13/05/2020 10:17:56 | LORRANE STEFANE SILVA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 17/03/2020 18:39:41 | LORRANE STEFANE SILVA | Aceito |
| Outros | Links_funcionais_dos_curriculos_Latt | 17/03/2020 | LORRANE | Aceito |

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.167.470

| | | | | |
|--|-----------------------------|------------------------|--------------------------|--------|
| Outros | es_da_equipe_executora.docx | 17:42:10 | SILVA | Aceito |
| Outros | Termo_de_compromisso.pdf | 17/03/2020 17:35:44 | LORRANE STEFANE SILVA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao.pdf | 17/03/2020 17:29:48 | LORRANE STEFANE SILVA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 21 de Julho de 2020

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

